

University of Groningen

Onderwijs Bewijs Boekenmaatjes

Linthorst, drs. T.R.; Meijer, dr. A.; Duursma, dr. A.E.

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version

Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:

2013

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Linthorst, D. T. R., Meijer, D. A., & Duursma, D. A. E. (2013). *Onderwijs Bewijs Boekenmaatjes*. s.n.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.



rijksuniversiteit
 groningen

faculteit der letteren

Eindrapportage Onderwijs Bewijs

Boekenmaatjes: het effect van tutor-lezen op de sociaal-emotionele competentie
en pestgedrag van leerlingen van groep 7 van het basisonderwijs

Verplichtingsnummer 61500-81297

dr. A. Meijer
drs. T.R. Linthorst
dr. A.E. Duursma

Oktober 2013

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	2
Algemene informatie	4
Samenvatting	5
1 Realisatie onderzoeksproject	6
1.1 Is het onderzoek volgens plan en planning gelopen?	6
1.1.1 Testpopulatie, experiment- en controlegroep, etc.	6
1.1.2 Toelichting op evt. wijzigingen ten opzichte van projectplan	6
1.1.3 Toelichting op evt. knelpunten of vertragingen ten opzichte van projectplanning	6
1.2 Samenwerking tijdens het project: onderzoekers, experiment- en controlescholen, etc.	6
1.3 Gerealiseerde personeelsinzet (t.o.v. projectplan)	7
2 Onderzoeksresultaten	8
2.1 Inleiding	8
2.2 Methoden	8
2.3 Resultaten Sociale Competentie Observatielijst (SCOL)	10
2.3.1 Omschrijving	10
2.3.2 Analyses	10
2.3.3 Resultaten	10
2.3.4 Samenvatting en conclusies resultaten SCOL	22
2.4 Pestinstrument	23
2.4.1 Omschrijving	23
2.4.2 Beschikbaarheid data	23
2.4.3 Resultaten	23
2.4.4 Samenvatting en conclusies resultaten Pestinstrument	31
2.5 Leesattitude	32
2.5.1 Inleiding	32
2.5.2 Het instrument	33
2.5.3 Resultaten	33
2.5.4 Samenvatting en conclusies resultaten Leesattitude	51
2.6 Directievragenlijst	52
2.7 Oudervragenlijst	54
2.8 Leerkrachtenevaluatie groep 1-2 en groep 7	56
2.9 Conclusies	59
2.10 Referenties	60
2.11 Outputparameters	61
2.12 Implementatie van onderzoeksresultaten	62
3 Financiële realisatie	63
3.1 Realisatie van kosten en middelen ten opzichte van oorspronkelijke begroting	63
3.1.1 Realisatie financiële middelen, uitgesplitst naar:	63
3.1.2 indien wijzigingen of opvallende zaken: toelichten	64
Bijlage 1: leerkrachten SCOL	66

Bijlage 2: leerlingen SCOL	67
Bijlage 3: individuele items schoolwelbevinden	68
Bijlage 4: overzicht individuele items type gepest worden	69
Bijlage 5: overzicht individuele items type zelf pesten	70
Bijlage 6: overzicht items betreffende de relatie van de leerling met de leerkracht	71
Bijlage 7: overzicht items (voorlees)attitude	72

Algemene informatie

Penvoerder opdrachtgever:	Mw. drs. H.J. Borking
Projecttitel:	Boekenmaatjes: Het effect van tutor-lezen op de sociaal-emotionele competentie en pestgedrag van leerlingen in groep 7 van het basisonderwijs
Projectnummer:	61500-81297 (oorspronkelijk) / 61500-90601 (verlenging)
Looptijd:	1 januari 2011 – 30 september 2013
Penvoerder opdrachtnemer	directeur Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie: Bij aanvang project: prof. dr. C.M. de Glopper Bij afronding project: prof. dr. C.L.J. de Bot
Contactpersoon:	Prof. dr. C.L.J. de Bot: c.l.j.de.bot@rug.nl, 050-3637282 Mw. drs. T.R. Linthorst: t.r.linthorst@rug.nl, 050-3634101

Samenvatting

In het project Boekenmaatjes is het effect van het voorlezen en bespreken van boeken met sociaal-emotionele thema's op de sociaal-emotionele competentie en het pestgedrag van kinderen in groep 7 in het basisonderwijs onderzocht. Kinderen uit groep 7 hebben wekelijks voorgelezen uit een prentenboek met een sociaal-emotioneel thema (bv. jaloezie of blijdschap) aan kinderen uit groep 1-2.

Het project had twee primaire doelen: (i) het bevorderen van de sociaal-emotionele competentie van kinderen uit groep 7; (ii) het verminderen van pestgedrag onder leerlingen van groep 7. Een bijkomend doel was: (iii) het bevorderen van het leesplezier van de kinderen uit groep 1-2 en groep 7.

Zevenentachtig scholen hebben deelgenomen aan het project waarbij de helft (44) de interventie heeft ondergaan en de andere helft (43) niet. Bij de gerandomiseerde toewijzing van scholen aan de controle- ofwel interventieconditie is gestratificeerd op tutorlezen, dat wil zeggen dat ervoor is gezorgd dat scholen die al aan tutorlezen deden gelijk zijn verdeeld over beide condities. De wekelijkse voorleessessies duurden een halfuur en vonden gedurende één schooljaar plaats. Kinderen uit groep 7 werden via een DVD getraind in het voorlezen en het bespreken van de boeken met de kleuters. Voorafgaand, tijdens, en na afloop van de interventie zijn de sociaal-emotionele competentie, pestgedrag, taalvaardigheid en het leesplezier van de leerlingen in groep 7 gemeten via vragenlijsten en digitale toetsen.

Er is een aantal instrumenten gebruikt voor de dataverzameling. Om de sociaal-emotionele competenties van de leerlingen te meten is de sociale competentie observatielijst (SCOL) gebruikt. De SCOL is een digitaal meetinstrument dat door de leerkrachten en leerlingen wordt ingevuld. Het pestgedrag is in kaart gebracht met het Pestinstrument, eveneens een digitaal meetinstrument dat door de leerlingen wordt ingevuld. De mening van leerlingen over lezen, en hun leesgedrag zijn gemeten met de leesattitudelijst, een papieren vragenlijst. De thuissituatie en de achtergrond van de leerlingen en de ouders zijn uitgevraagd met de oudervragenlijst, een papieren vragenlijst. Ten slotte hebben de directeurs van de basisscholen online vragen ingevuld over de achtergrond van de school.

Om de effecten van het voorleesproject te meten, zijn in het programma SPSS statistische analyses gedaan over de verkregen data. Daarbij zijn de scores van de controlegroep en de interventiegroep op de verschillende meetmomenten met elkaar vergeleken, evenals veranderingen over de drie metingen binnen beide groepen. Uit de resultaten blijkt dat er geen effecten gevonden zijn van Boekenmaatjes op de sociaal-emotionele competentie, op het pestgedrag en op de leesattitude. Wel zien we enkele opvallende algemene tendensen in pestgedrag en leesattitude, die in dit rapport toegelicht zullen worden.

1 Realisatie onderzoeksproject

1.1 Is het onderzoek volgens plan en planning gelopen?

1.1.1 Testpopulatie, experiment- en controlegroep, etc.

Zoals vermeld in de voortgangsrapportage van 2012 hebben na het begin van het project twee scholen zich teruggetrokken. Voor een van de scholen is tijdig vervanging gevonden, voor de andere school niet. Hierdoor is het uiteindelijk aantal deelnemende scholen 87 in plaats van de geplande 88. Deze 87 scholen zijn tot het einde van het project betrokken geweest bij het project.

1.1.2 Toelichting op evt. wijzigingen ten opzichte van projectplan

Een eerste belangrijke wijziging in het projectplan betreft het uitvoeren van schoolbezoeken door student-assistenten. Dit was oorspronkelijk niet gepland, aangezien de papieren vragenlijsten per post zouden worden verstuurd en de digitale vragenlijsten door de leerlingen op school zouden worden ingevuld. Omdat bleek dat veel scholen moeite hadden met het (tijdig) invullen van de digitale vragenlijsten, is besloten om de scholen waar nodig te bezoeken en de afname digitaal te laten uitvoeren door studentassistenten. Dit bleek de dataverzameling in de tweede en derde ronde ten goede te komen.

Een tweede wijziging betreft de Cito-scores. In het projectplan staat dat Cito-scores over taalvaardigheid aanvullend en als controle-variabele voor de analyses worden gebruikt. Omdat de aanlevering van de Cito-score door de scholen moeizaam verliep, en de gegevens vaak incompleet waren, is besloten om de analyses hierop niet uit te voeren. Hierbij speelde mee dat deze niet tot de hoofdanalyses van het project behoren. Het zou onevenredig veel tijd en moeite kosten om deze data te kunnen gebruiken, en deze zouden incompleet blijven.

Een derde wijziging betreft de SCOL, de vragenlijst die gebruikt is om de sociaal-emotionele competentie van leerlingen in kaart te brengen. Voor de SCOL zijn aanvullend op de door de scholen zelf aangeleverde leerlingen subscores, ook de subscores opgevraagd en aangekocht van de scholen waarvan de data via Roviet werden geleverd. Ook zijn de leerlingennamen opgevraagd.

1.1.3 Toelichting op evt. knelpunten of vertragingen ten opzichte van projectplanning

De belangrijkste wijziging in de projectplanning is een vertraging van 3 maanden in de eindfase van het project. Deze is ontstaan door de langdurige afwezigheid in verband met ziekte van de projectleider, mw. dr. A.E. Duursma. Uiteindelijk zijn de taken van Elisabeth Duursma als projectleider overgenomen door mw. drs. T.R. (Roelien) Linthorst, en is de aanstelling van onderzoeker dr. A. (Anna) Meijer uitgebreid van 0,2 naar 0,8 fte om het project te vervolgen. Er is eveneens een verzoek gedaan (13 maart 2013) tot verlenging van het project tot 1 oktober 2013 in plaats van 1 juli 2013, welke is gehonoreerd (27 maart 2013). Overige (kleinere) wijzigingen in de planning zijn vermeld in de tussentijdse rapportages en hebben geen vertraging in de algemene projectplanning opgeleverd.

1.2 Samenwerking tijdens het project: onderzoekers, experiment- en controlescholen, etc.

Er zijn geen bijzonderheden met betrekking tot de samenwerking tijdens het project.

1.3 Gerealiseerde personeelsinzet (t.o.v. projectplan)

	Gerealiseerde uren inzet	Uren inzet project plan
Inzet 2011		
Scholen	68	2.948
Etoc	1.701	1.700
	1.769	4.648
Inzet 2012		
Scholen	5.112	4.320
Etoc	2.752	1.550
	7.864	5.870
Inzet 2013		
Scholen	1.194	0
Etoc	1.254	740
	2.448	740
Totaal	12.081	11.258

2 Onderzoeksresultaten

2.1 Inleiding

Doel van het Boekenmaatjesproject was het in kaart brengen van de effecten van het tutorleesprogramma op de sociaal-emotionele competentie van leerlingen, op het pestgedrag en op de leesattitude. De verwachting was dat een interventieprogramma waarbij leerlingen uit groep 7 wekelijks voor zouden lezen aan kleuters uit groep 1/2 een positieve uitwerking zou hebben op het sociaal-emotionele gedrag van leerlingen, het pestgedrag zou verminderen en de leesattitude zou vergroten.

De onderzoeksresultaten zijn onderverdeeld in een aantal paragrafen. Eerst worden kort de algemene analysemethoden toegelicht. Vervolgens worden in drie paragrafen achtereenvolgens de testresultaten weergegeven van de effecten van Boekenmaatjes op de sociaal-emotionele competentie van leerlingen, op het pestgedrag van leerlingen en op de leesattitude van leerlingen. In de laatste drie paragrafen worden de beschrijvende data weergegeven van de oudervragenlijst, de directievragenlijst en de leerkrachtenevaluatieformulieren, waarmee achtergrondvariabelen en de houding van de ouders, de directie en de leerkrachten ten opzichte van het project in kaart gebracht zijn.

2.2 Methoden

De drie hoofdinstrumenten die in dit onderzoek gebruikt zijn, zijn de SCOL (Sociale Competentie Observatielijst), het Pestinstrument en een Leesattitudevragenlijst. Deze instrumenten zijn gehanteerd als voormeting (pre-test), als effectmeting (post-test) en als retentiemeting. Daarnaast zijn er een aantal andere instrumenten gebruikt om achtergrondvariabelen in kaart te brengen en de attitude van de deelnemers ten opzichte van het project in kaart te brengen. Zie tabel 1 voor een overzicht van de dataverzameling gedurende het project.

Tabel 1: overzicht dataverzameling per meetmoment

Meting 1 <i>najaar 2011</i>	Meting 2 <i>voorjaar 2012</i>	Meting 3 <i>najaar 2012</i>
sociale competentie-observatielijst	sociale competentie-observatielijst	sociale competentie-observatielijst
pestinstrument	pestinstrument	pestinstrument
leesattitude	leesattitude	leesattitude
oudervragenlijst groep 7	oudervragenlijst groep 1-2	oudervragenlijst groep 8
directievragenlijst		

De SCOL is een leerlingvolgsysteem voor sociaal-emotionele competentie (CED-groep, 2006). Het instrument is ontwikkeld door de CED-groep, in samenwerking met Kwintessens Uitgevers en Rovict B.V.

Van de SCOL zijn de data van alle drie meetmomenten geanalyseerd. Hierbij zijn de totaalscores van de leerkrachten per leerling, de totaalscores van de leerlingen zelf, en de scores op de subcategorieën van de leerkrachten gebruikt. De scores op de subcategorieën van de leerlingen hebben volgens de SCOL handleiding niet genoeg interne samenhang om op zichzelf te worden geïnterpreteerd, wat om die reden ook niet gedaan is.

Om het pestgedrag in kaart te brengen is gebruikgemaakt van het Pestinstrument dat ontwikkeld is door de vakgroep Sociologie van de Rijksuniversiteit Groningen in het kader van het Onderwijs Bewijs Project Kiva. Ook van het Pestinstrument zijn data van de drie meetmomenten geanalyseerd. Het gaat hierbij om de informatie over schoolwelbevinden, gepest

worden, pestgedrag, locaties waar wordt gepest en de relatie van leerlingen met de leerkrachten. Het Pestinstrument bevat ook netwerkdata, waarin per klas in kaart is gebracht welke leerlingen met elkaar omgaan, welke leerlingen pesten, welke leerlingen populair zijn, etc. Deze data zijn vooralsnog niet gebruikt voor analyses, omdat we niet verwachten op dit gedetailleerde niveau een mogelijk effect van Boekenmaatjes te kunnen vinden.

Om de effecten van Boekenmaatjes op leesattitude in kaart te brengen is er gebruikgemaakt van een vragenlijst waarmee een breed beeld van de leesattitude van leerlingen verkregen werd. Deze vragenlijst is op de drie meetmomenten afgenomen. Uiteindelijk zijn drie delen uit deze vragenlijst gebruikt om de effecten van Boekenmaatjes vast te kunnen stellen: 1) de vragen met betrekking tot voorleesfrequentie en voorleesattitude, 2) de vragen met betrekking tot leesattitude en 3) de vragen waarin leerlingen bevraagd werden naar hun oordeel over Boekenmaatjes. De vragen over leesattitude zijn gebaseerd op de vragenlijst die gebruikt is in het internationale PIRLS-onderzoek (Mullis, Martin, Kennedy, & Foy, 2007).

De informatie die is verkregen uit de oudervragenlijst, de directievragenlijst en de leerkrachtenevaluatieformulieren is vooral gebruikt als omschrijvend en niet geanalyseerd op effecten, omdat hier geen effecten van Boekenmaatjes kunnen worden verwacht. Deze data leveren de achtergrond waartegen de resultaten van de analyses kunnen worden geïnterpreteerd.

Voorafgaande aan de analyses is gecontroleerd of de data normaal verdeeld waren, een belangrijke assumptie om parametrisch te kunnen toetsen. Dit is gedaan door middel van histogrammen, QQ-plots en de Kolmogorov-Smirnov en Shapiro-Wilk toetsen voor normaliteit. Een groot deel van de data bleek niet normaal verdeeld te zijn. In de gevallen waar de data niet normaal verdeeld waren, is non-parametrisch getoetst. Verschillen tussen de controle en interventiegroep op de drie meetmomenten zijn berekend door middel van de Mann-Whitney U test voor onafhankelijke steekproeven. Veranderingen over de drie meetmomenten zijn getoetst met Friedman's test voor herhaalde metingen, en verschillen tussen twee metingen met de Wilcoxon Signed Rank Test voor gepaarde steekproeven.

Omdat er relatief veel statistische vergelijkingen zijn gedaan, bestaat er een verhoogde kans op toevallig significante bevindingen. Hier is rekening mee gehouden door de Bonferroni-correctie toe te passen. Bij de Bonferroni-correctie wordt de overschrijdingskans (standaard 0,05) gedeeld door het aantal gemaakte vergelijkingen (Huizingh, 2002). Voor de leerkrachten SCOL zijn (inclusief de subgroep analyses) 42 vergelijkingen gemaakt. De overschrijdingskans van 0,05 is daarom gedeeld door 42, waarmee het gecorrigeerde significantieniveau $<0,001$ werd. Voor de leerlingen SCOL zijn 27 vergelijkingen gemaakt. De overschrijdingskans van 0,05 is daarom gedeeld door 27. De overschrijdingskans na Bonferroni-correctie is 0,002. Voor het Pestinstrument zijn 26 vergelijkingen gemaakt. Dat houdt in dat een overschrijdingskans van 0,002 is gebruikt ($0,05/26$). Bij de leesattitude is de Bonferroni-correctie toegepast op het deel over voorleesfrequentie en voorleesattitude. Voor voorleesgedrag en voorleesfrequentie zijn er in totaal 26 analyses gemaakt. De overschrijdingskans van $p=0,05$ is daarom gedeeld door 26 waardoor de gehanteerde overschrijdingskans na de Bonferroni-correctie 0,002 is.

2.3 Resultaten Sociale Competentie Observatielijst (SCOL)

2.3.1 Omschrijving

De SCOL maakt een inventarisatie van sociaal-emotionele vaardigheden van leerlingen op de basisschool. De lijst bestaat uit 26 vragen en acht subcategorieën:

1. Ervaringen delen
2. Aardig doen
3. Samen werken en spelen
4. Een taak uitvoeren
5. Jezelf presenteren
6. Een keuze maken
7. Opkomen voor jezelf
8. Omgaan met ruzie

Elke vraag kan op een 5-puntsschaal worden beantwoord, waarbij hogere scores overeenkomen met betere sociaal-emotionele vaardigheden. De lijst kan digitaal worden ingevuld en bestaat uit een deel dat door de leerkrachten over elke leerling wordt ingevuld en een deel dat door de leerlingen zelf wordt ingevuld. De leerlingen krijgen dezelfde vragen als de leerkrachten, maar de vraagstelling is aangepast aan hun niveau. In bijlage 1 staan de vragen van de leerkrachten SCOL en in bijlage 2 de vragen van de leerlingen SCOL.

2.3.2 Analyses

De primaire analyses van de SCOL betreffen het verschil in scores op de SCOL tussen de interventiegroep en de controlegroep op meting 2 (najaar 2012). Ondanks de gerandomiseerde toewijzing van de scholen aan de controle of interventieconditie bleken de scholen in beide groepen echter niet equivalent op de baseline SCOL. In dit geval waren de SCOL scores vóór de interventie in de controlegroep al significant hoger dan in de interventiegroep. Daarom zijn er naast de absolute verschillen tussen de controle en interventiegroep ook verschillen berekend, om te onderzoeken of de interventiescholen meer stegen in SCOL scores dan de controlescholen.

De verschillen zijn berekend door per leerling de scores op twee tijdstippen van elkaar af te trekken, dus meting 2 - meting 1, meting 3 - meting 2 en meting 3 - meting 1. Hierbij zijn alleen de data meegenomen van leerlingen die op de twee betreffende meetmomenten scores hebben. Vervolgens is gekeken naar de verdeling van de leerlingenscores in Boekenmaatjes ten opzichte van de normscores, zoals berekend voor de SCOL gebruikershandleiding (Joosten, Heggeler, & Pot, 2009). Als laatste zijn de analyses opgesplitst voor jongens en meisjes.

2.3.3 Resultaten

In tabel 2 wordt een overzicht gegeven van de resultaten van de leerkrachten SCOL en de leerlingen SCOL, opgesplitst in de controle en interventiegroep. Op zowel de leerkrachten SCOL als de leerlingen SCOL lijken de scores van de controlegroep gemiddeld hoger dan die van de interventiegroep. In de tabel staan eveneens de aantallen leerlingen die op de leerkrachten SCOL hoger scoren dan de in de handleiding genoemde norm (de 50% die boven het gemiddelde scoren).

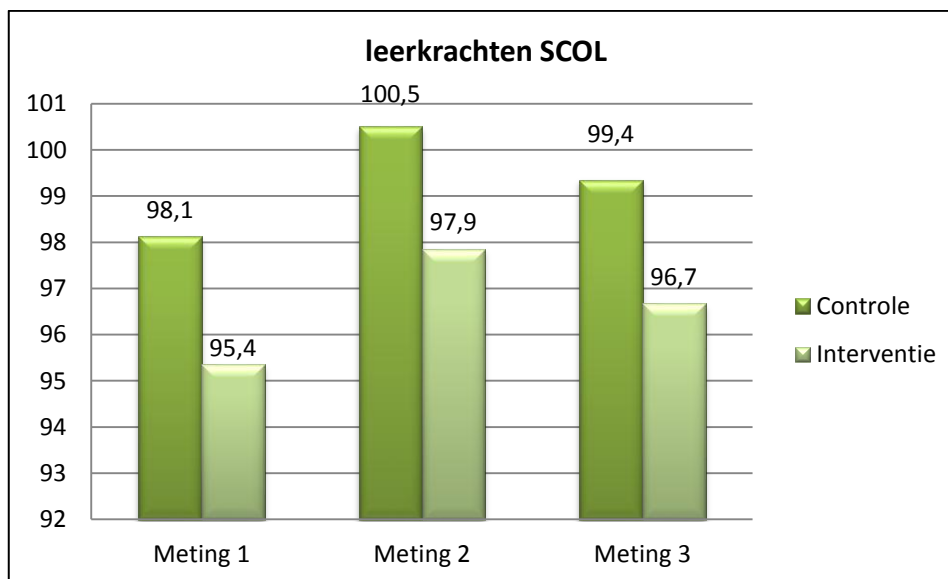
Tabel 2: overzicht resultaten SCOL

	Meting 1			Meting 2			Meting 3		
leerkrachten SCOL	totaal	controle	interventie	totaal	controle	interventie	totaal	controle	interventie
aantal leerlingen	1151	482	669	947	507	440	939	415	524
totaalscore	96,5	98,1	95,4	99,3	100,5	97,9	97,9	99,4	96,7
percentage leerlingen boven 50% norm	55,5	60,8	51,7	61,0	65,7	55,7	55,6	63,1	49,6
leerlingen SCOL									
aantal leerlingen	1017	474	543	918	452	466	1079	512	567
totaalscore	63,0	63,5	62,5	64,5	64,8	64,3	65,2	65,6	64,9
percentage voldoende	78,2	78,9	77,8	83,3	83,0	83,7	85,4	85,9	84,8

2.3.3.1 Leerkracht totaalscores

De scores op de leerkrachten SCOL hebben een bereik van 26 tot 130 en in de steekproef van Boekenmaatjes een gemiddelde van 96,5 (meting 1). Een voorbeeld van een vraag is: "Praat erover wanneer hem/haar iets naars is overkomen". De vragen kunnen worden beantwoord op een 5-punts schaal (nooit, zelden, soms, geregeld, vaak). Bijlage 1 bevat de 26 vragen in de leerkrachten SCOL. Figuur 1 geeft een overzicht van de gemiddelde leerkracht totaalscores in de controle en interventiegroep op de drie meetmomenten.

Figuur 1: gemiddelde totaalscores leerkrachten SCOL



Verskil controle - interventie

In figuur 1 is te zien dat de leerkracht totaalscores in de controlegroep systematisch hoger zijn dan die in de interventiegroep op de drie meetmomenten. Op meting 1 en meting 3 is dit verschil significant, op meting 2 niet (tabel 3).

Tabel 3: verschil leerkrachttotaalscores controle en interventie

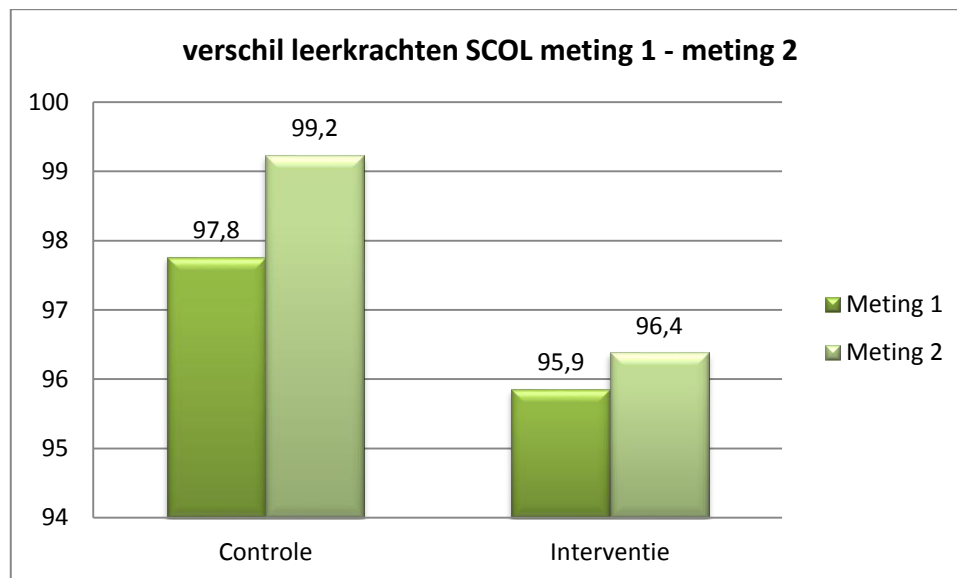
	Meting 1	Meting 2	Meting 3
Controle	98,1	100,5	99,4
Interventie	95,4	97,9	96,7
verschil	2,77	2,66	2,68
p verschil	0,001	0,013	0,001

Op meting 2 is het verschil tussen de controle en interventiegroep niet meer significant, doordat de scores in de interventiegroep sterker zijn gestegen dan die in de controlegroep. Dit kan een effect zijn van de interventie.

Verandering leerkracht totaalscores per meting (binnen de groepen controle en interventie)
 Zoals eerder gezegd zijn verschillen berekend om te kijken of de gemiddelden binnen de groepen veranderen over de tijd, omdat er sprake is van non-equivalentie tussen de controle en interventiegroep. Aangezien de verschillen alleen berekend kunnen worden voor de leerlingen die op beide betreffende metingen een score hebben, zijn de gemiddelden gebaseerd op dit deel van de steekproef en wijken ze af van die in tabel 1.

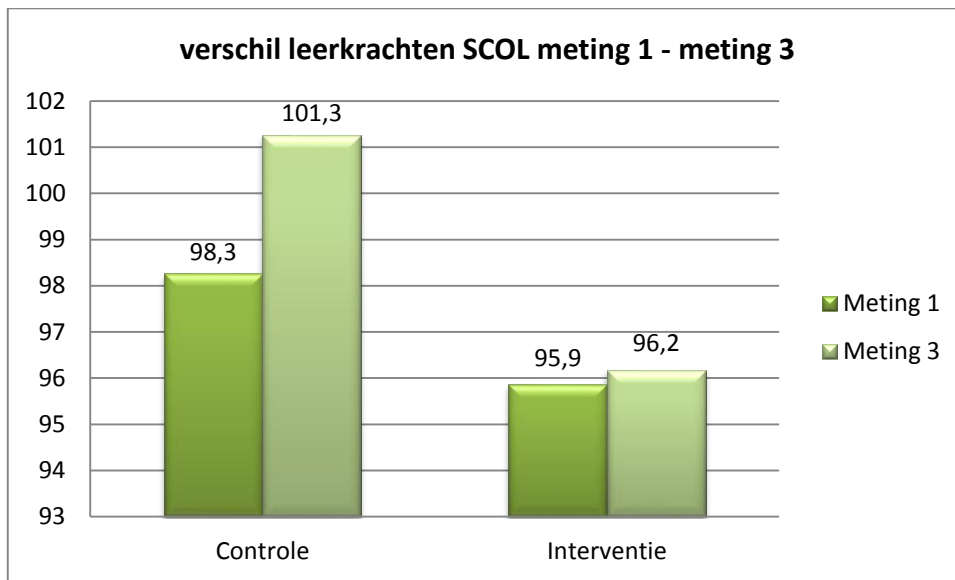
Meting 1 – Meting 2: Zowel in de controlegroep als in de interventiegroep zijn de gemiddelden op meting 2 hoger dan op meting 1 (zie figuur 2). In geen van beide groepen is deze stijging echter significant (controle $p=0,05$, interventie $p=0,24$).

Figuur 2: verschil tussen leerkrachten SCOL meting 1 en meting 2 binnen de controle en interventiegroep



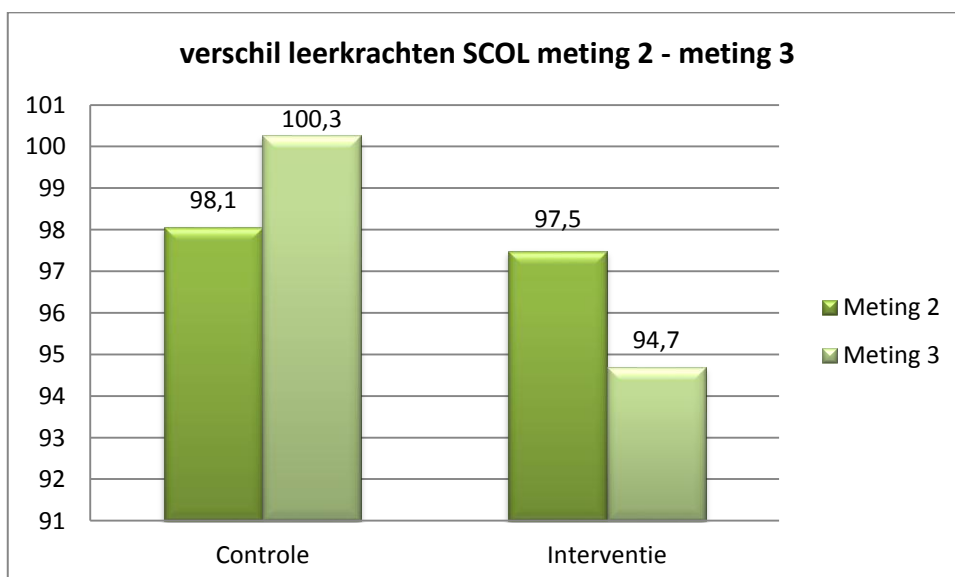
Meting 1 – meting 3: Zowel in de controlegroep als in de interventiegroep zijn de gemiddelden op meting 3 hoger dan op meting 1 (zie figuur 3). Voor de controlegroep is de stijging tussen meting 1 en meting 3 wel significant, voor de interventiegroep niet (controle $p < 0,001$, interventie $p = 0,88$).

Figuur 3: verschil gemiddelde leerkrachttotaalscore meting 1 en meting 3 binnen controle en interventiegroep



Meting 2 – meting 3: In de controlegroep is de leerkrachttotaalscore op meting 3 hoger dan op meting 2, terwijl deze in de interventiegroep lager is op meting 3 dan op meting 2 (zie figuur 4). De verandering tussen meting 1 en meting 3 is voor zowel de controle als de interventiegroep significant, maar in verschillende richtingen (controle $p = 0,003$, interventie $p < 0,001$).

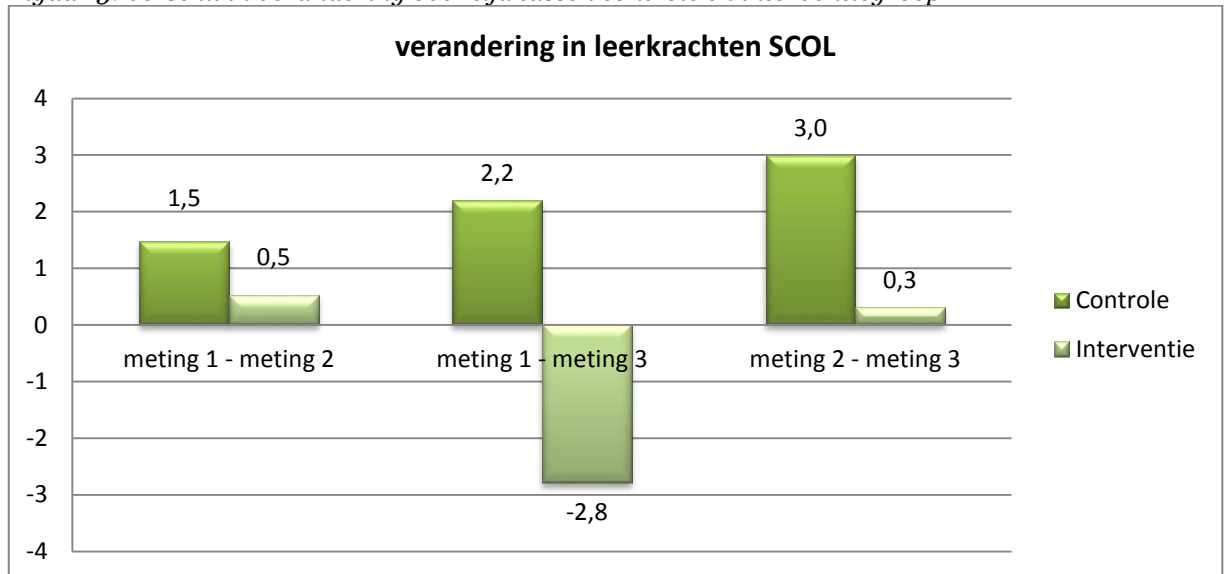
Figuur 4: verschil gemiddelde leerkrachten SCOL meting 2 – meting 3 binnen controle en interventiegroep



Vershil in verandering tussen de controle en interventiegroep

Omdat er al een significant verschil is in de SCOL scores op baseline, met hogere scores in de controlegroep, kan niet op basis van de gemiddelde scores op meting 2 en meting 3 worden bepaald of de interventie effect heeft gehad. Daarom zijn de verschillen berekend tussen meting 1 en meting 2, meting 1 en meting 3 en meting 2 en meting 3¹ (zie figuur 5), welke zijn vergeleken tussen de controle en interventiegroep. De analyses hierboven hadden betrekking op veranderingen binnen de groepen, terwijl deze analyses gaan over de verschillen in verandering tussen de groepen.

Figuur 5: verschil in verandering over tijd tussen controle en interventiegroep



De scores op de leerkrachten SCOL op meting 2 zijn in beide groepen hoger dan op meting 1. Deze stijging is sterker in de controlegroep dan in de interventiegroep (figuur 5), maar het verschil in stijging is niet significant. De scores op de leerkrachten SCOL zijn in de controlegroep hoger op meting 3 dan op meting 1. In de interventiegroep is het andersom, daar dalen de scores tussen meting 1 en meting 3 (zie figuur 5). Het verschil in de verandering tussen beide groepen tussen meting 1 en meting 3 is significant. De scores op de leerkrachten SCOL op meting 3 zijn hoger dan op meting 2, zowel voor de controlegroep als voor de interventiegroep (figuur 5). Het verschil in stijging is echter niet significant (tabel 4).

De resultaten in figuur 5 komen niet geheel overeen met de resultaten in figuur 1. Dit komt doordat figuur 1 is gebaseerd op alle beschikbare data per meting, terwijl figuur 5 is gebaseerd op beschikbare data op de twee betreffende metingen. Dat hier verschil tussen zit kan wijzen op een gebrek aan robuustheid van de resultaten.

Tabel 4: verschil in verandering over tijd tussen controle en interventiegroep

	Controle	Interventie	verschil controle- interventie	p verschil
verandering meting 1 - meting 2	1,5	0,5	0,9	0,64
verandering meting 1 - meting 3	2,2	-2,8	5,0	0,002
verandering meting 2 - meting 3	3,0	0,3	2,7	< 0,001

¹ De gemiddelden van de totaalscores zijn verschillend wanneer ze over de gehele groep worden berekend dan wanneer ze over de groep worden berekend die scores heeft op zowel meting 1 als meting 2, meting 1 en meting 3, en meting 2 en meting 3.

Opvallend is dat een aantal scholen gemiddeld hoog scoort op de leerkrachttotaalscores (>105), soms op 1 meting, soms op meerdere metingen. Het betreft vooral scholen die in de controleconditie zitten. Het verschil in leerkrachttotaalscores tussen de interventie en de controleconditie heeft mogelijk te maken met verschillen in sociaal emotionele competentie van de betreffende leerlingen, maar mogelijk ook met een potentiële scoringsbias van leerkrachten op een aantal scholen. Vooral op meting 1 en meting 2 zijn er aanzienlijk meer controlescholen die relatief hoog scoren dan interventiescholen

Uit de directievragenlijst blijkt dat de controle en interventiegroep, ondanks randomisatie, verschillen op een aantal belangrijke punten, die waarschijnlijk het verschil in de SCOL scores kunnen verklaren. De interventiescholen hebben een minder gunstig profiel. Er zijn meer leerlingen die Nederlands niet als eerste taal hebben en meer dan twee keer zoveel leerlingen met een leerlinggewicht van 0,30 en 1,20. Ook de gemiddelde Citoscores voor groep 8 liggen aanzienlijk lager in de interventiegroep dan in de controlegroep. In de controlegroep zitten de leerlingen gemiddeld op het niveau van de gemengde theoretische leerweg en HAVO/VWO, terwijl de leerlingen in de interventiegroep gemiddeld 2 niveaus lager zitten, in de gemengd/theoretische leerweg. Verder lijken er in de interventiegroep meer leerlingen te zijn met gedrags- of andere problemen.

Normscores

Ook aan de normscores voor de leerkrachten SCOL is te zien dat de leerlingen in de controlegroep op baseline al hoger scoren dan de leerlingen in de interventiegroep (zie tabel 6). De variabele normscores bestaat uit 5 categorieën (zie tabel 5). De categorieën A – E en bijbehorende scores in tabel 5 komen uit de handleiding van de SCOL (Joosten et al., 2009)/

Tabel 5: normscores leerkrachten SCOL

normgroep	norm percentage	leerkracht totaalscore
A	25% hoogst scorenden	105-130
B	25% boven het midden scorenden	96-104
C	25% onder het midden scorenden	86-95
D	15% boven de laagst scorende 10%	76-85
E	10% laagst scorenden	26-75

De scores van de leerlingen in de scholen binnen het project Boekenmaatjes zijn vergeleken met deze normscores. Op meting 1 scoort in de controlegroep 61% boven het normgemiddelde, en in de interventiegroep is dat 53,4%. Op meting 2 scoort in de controlegroep 59,4% boven het normgemiddelde, tegenover 56,9% in de interventiegroep. Op meting 3 scoort in de controlegroep 68,5% boven het normgemiddelde tegenover 41,3% in de interventiegroep (zie tabel 6).

Tabel 6: verandering in normscores leerkrachten SCOL

			percentage in Boekenmaatjes					
			controle			interventie		
norm groep	norm percentage	leerkrachten SCOL	Meting 1	Meting 2	Meting 3	Meting 1	Meting 2	Meting 3
A	25% hoogst	105-130	28,7	29,9	40,6	22,9	29,4	23,7
		96-104	32,3	29,5	27,9	30,5	27,5	17,6
B	25% boven het midden	86-95	19,5	23,1	17,1	26,3	25,6	27,1
C	15% boven de laagste	76-85	13,5	15,9	9,2	14,5	12,6	22,9
D	10%							
E	10% laagst	26-75	6,0	1,6	5,2	5,7	5,0	8,8
n = 251						n = 262		

* alleen berekend over de leerlingen die op zowel meting 1, meting 2 en meting 3 een normscore hadden

De normscores zijn alleen op meting 3 significant hoger in de controlegroep dan in de interventiegroep ($p < 0,001$).

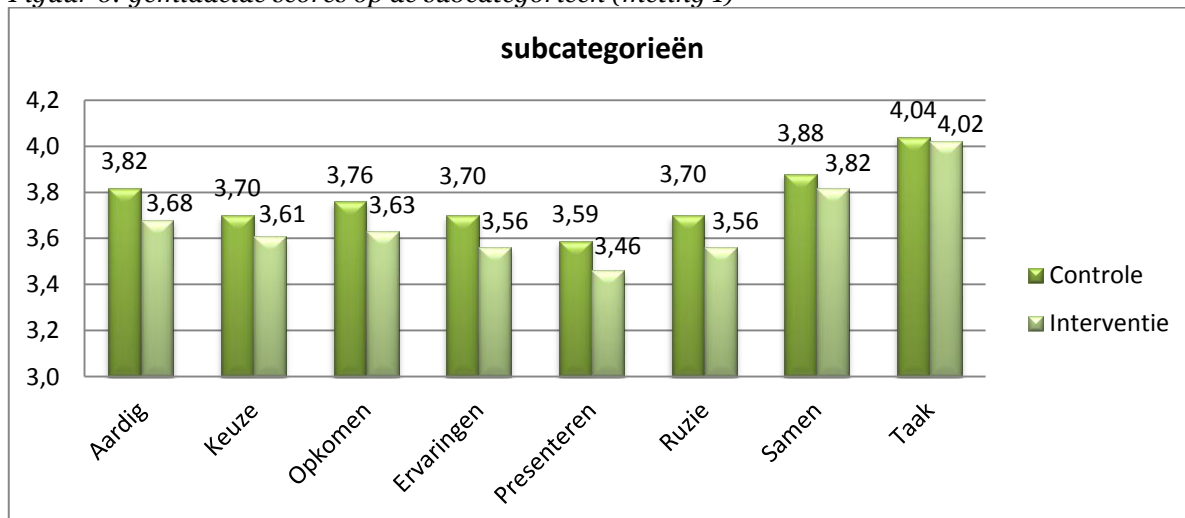
Subcategorieën

De leerkrachten SCOL is onderverdeeld in acht subcategorieën. Elk van de subcategorieën bestaat uit een aantal vragen, waarvan de gemiddelde score wordt berekend. De gemiddelde score per subcategorie ligt tussen de 1 en 5. De subcategorieën zijn:

- Aardig doen
- Een keuze maken
- Opkomen voor jezelf
- Ervaringen delen
- Jezelf presenteren
- Omgaan met ruzie
- Samen spelen en werken
- Een taak uitvoeren

Zoals kan worden verwacht aangezien de SCOL totaalscores op meting 1 niet equivalent zijn, zijn de scores op alle subcategorieën ook hoger in de controlegroep dan in de interventiegroep (figuur 6).

Figuur 6: gemiddelde scores op de subcategorieën (meting 1)



De scores zijn significant hoger voor de controlegroep dan voor de interventiegroep voor de subcategorieën 'aardig doen', 'opkomen voor jezelf', 'ervaringen delen' en 'omgaan met ruzie'. Deze verschillen nemen echter af over de drie metingen (zie tabel 7).

Tabel 7: significantie verschil tussen de controle en interventiegroep

Categorie	Meting 1	Meting 2	Meting 3
Aardig doen	0,001	0,051	0,011
Een keuze maken	0,005	<0,001	0,008
Opkomen voor jezelf	0,002	0,109	0,088
Ervaringen delen	0,001	0,226	0,007
Jezelf presenteren	0,004	0,002	<0,001
Omgaan met ruzie	<0,001	0,041	0,029
Samen werken en spelen	0,087	0,090	0,018
Een taak uitvoeren	0,899	0,540	0,488

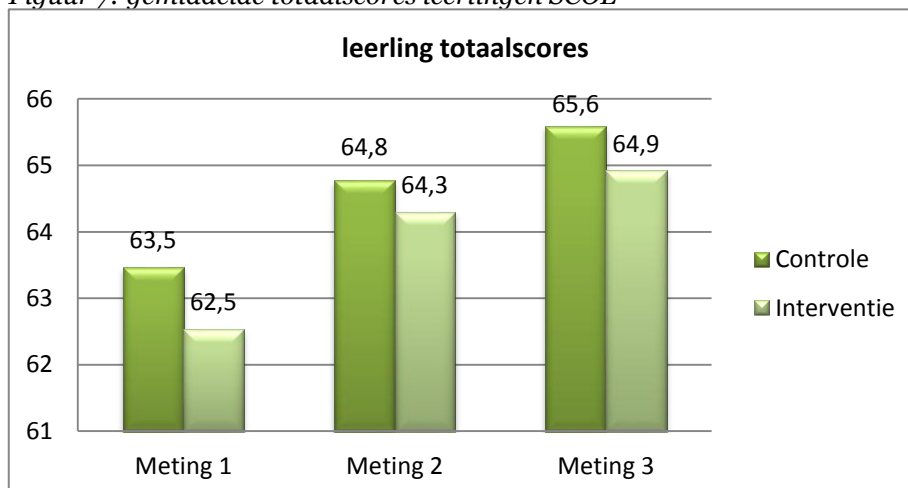
schuin- en vetgedrukte waarden zijn significant

Voor de subcategorieën 'aardig doen', 'opkomen voor jezelf', 'ervaringen delen' en 'omgaan met ruzie' zijn de scores meting 1 wel significant hoger in de controlegroep dan in de interventiegroep, maar op meting 2 niet. In beide groepen zijn de scores gestegen, waarbij de scores in de interventiegroep op meting 2 iets sterker gestegen zijn dan de scores in de controlegroep. Op twee andere categorieën, 'een keuze maken' en 'jezelf presenteren', is op meting 2 een significant verschil tussen de controle en interventiegroep ontstaan. Op meting 3 is alleen de categorie 'jezelf presenteren' nog significant hoger in de controle dan in de interventiegroep.

2.3.3.2 Leerlingen SCOL

De leerlingen SCOL bestaat uit dezelfde vragen en subcategorieën als de leerkrachten SCOL, maar de vragen en antwoordmogelijkheden zijn aangepast voor de leerlingen. Zie bijlage 2 voor een overzicht van de vragen in de leerlingen SCOL. Er zijn per vraag drie antwoordmogelijkheden: 'bijna nooit', 'soms' en 'bijna altijd'. De scores liggen tussen 26 en 78, met in de Boekenmaatjesscholen een gemiddelde van 63,5 (meting 1). Figuur 7 geeft een overzicht van de gemiddelde totaalscores in de controle en interventiegroep op de drie metingen.

Figuur 7: gemiddelde totaalscores leerlingen SCOL



Verskil tussen controle en interventiegroep op de drie meetmomenten

Op geen van de drie meetmomenten zijn de scores in de controlegroep significant hoger dan in de interventiegroep (zie figuur 7).

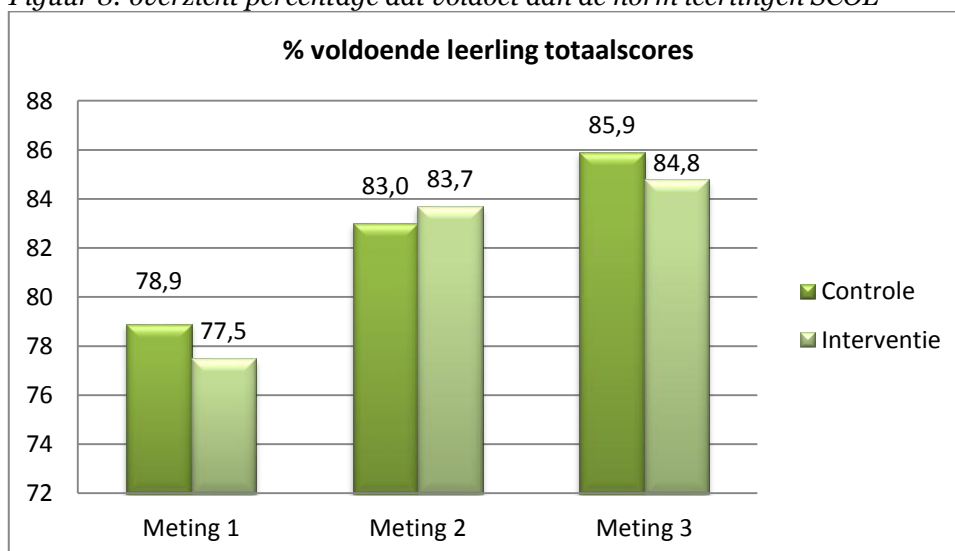
Veranderingen in leerling totaalscores tussen meting 1, meting 2 en meting 3

Zoals te zien is in figuur 7, stijgen de scores over de drie meetmomenten. Binnen de controle en interventiegroepen geven analyses aan dat de verbetering in leerling totaalscores tussen meting 1 en meting 2 significant is voor zowel de controle als de interventiegroep. Hetzelfde geldt voor de verbetering tussen meting 1 en meting 3. Het verschil tussen meting 2 en meting 3 is niet significant, noch in de controlegroep, noch in de interventiegroep.

Leerling normscores

De leerlingen SCOL heeft twee normcategorieën, namelijk onvoldoende en voldoende. Leerling totaalscores tussen de 59 en 78 worden beschouwd als voldoende, scores tussen de 26 en 58 als onvoldoende. Figuur 8 geeft een overzicht van de percentages leerlingen die voldoende scores.

Figuur 8: overzicht percentage dat voldoet aan de norm leerlingen SCOL



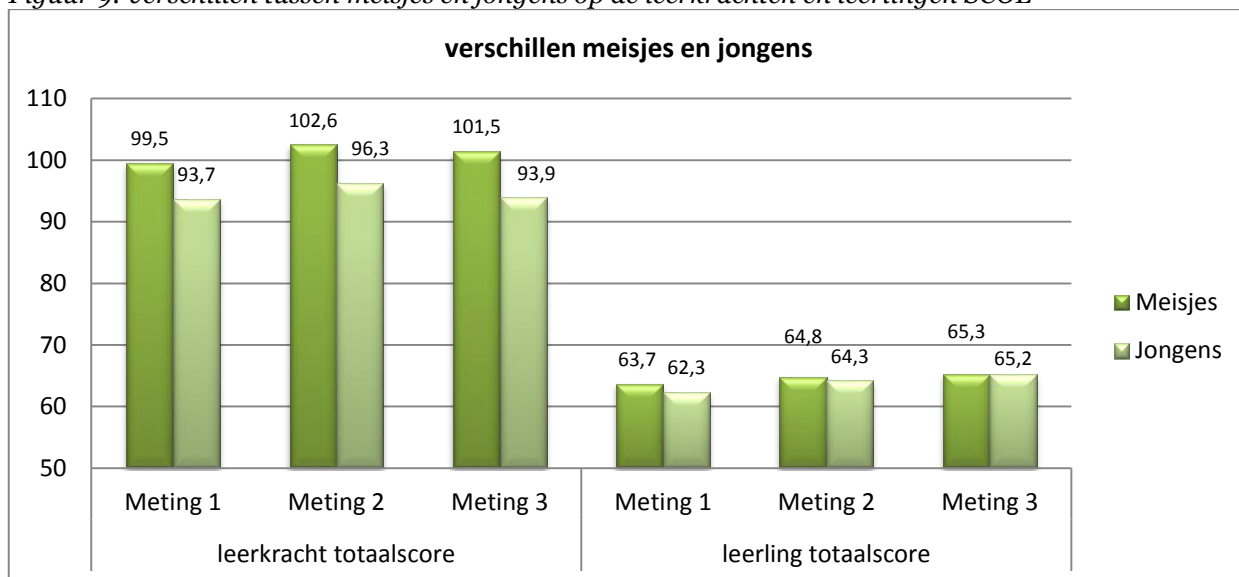
Een chi-square test laat zien dat de verschillen in frequenties voldoende tussen controle en interventie op geen van de drie metingen significant zijn (p meting 1 = 0,6, p meting 2 = 0,77, p meting 3 = 0,61).

De scores van de leerlingen ten opzichte van de norm stijgen over de drie meetmomenten (zie figuur 8).

Subgroepanalyses geslacht

In de gehele steekproef (controle + interventie) scoren meisjes gemiddeld hoger dan jongens, zowel op de leerkrachten SCOL als op de leerlingen SCOL (zie figuur 9).

Figuur 9: verschillen tussen meisjes en jongens op de leerkrachten en leerlingen SCOL



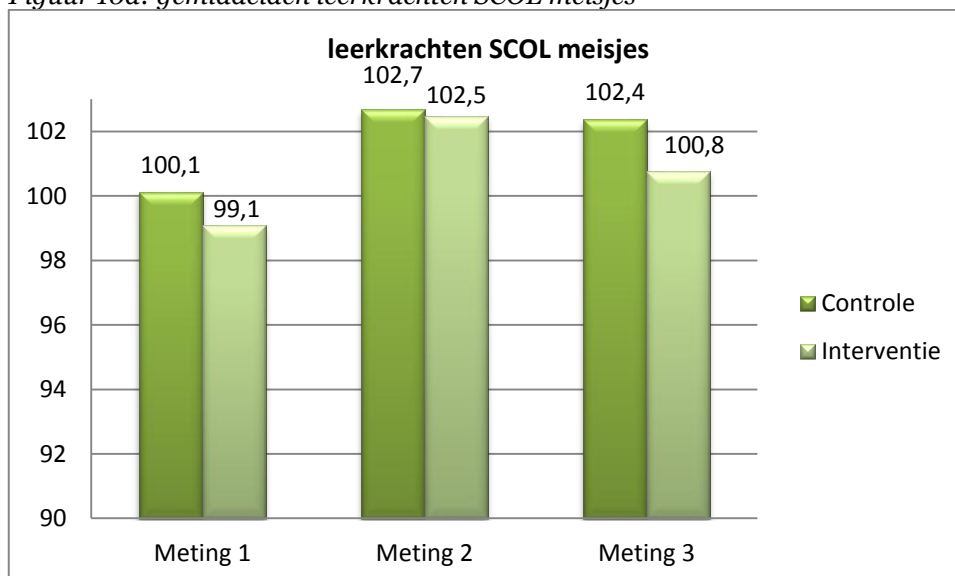
Voor de leerkrachten SCOL is dit verschil tussen jongens en meisjes op alle drie meetmomenten significant, waarbij meisjes telkens hogere scores hebben dan jongens ($p < 0,001$). De scores op de leerlingen SCOL van meisjes en jongens op meting 2 en meting 3 verschillen niet significant van elkaar. Op meting 1 is het verschil wel significant ($p = 0,001$).

Mogelijk heeft Boekenmaatjes een verschillend effect op jongens dan op meisjes. Dit is onderzocht door de verschillen tussen de controle en interventiegroep op de drie meetmomenten te analyseren, evenals de veranderingen over de drie meetmomenten, waarbij de analyses apart zijn gedaan voor jongens en meisjes. Eerst worden de resultaten weergegeven voor de leerkrachten SCOL en daarna voor de leerlingen SCOL.

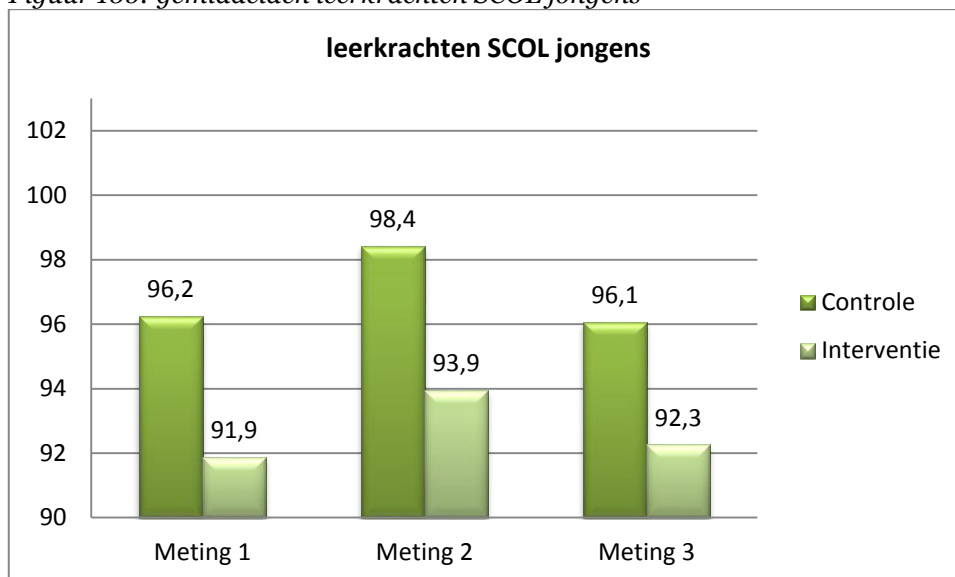
Leerkrachten SCOL meisjes - jongens

Zie figuren 10 a en b voor een overzicht van de scores op de leerkrachten SCOL voor jongens en meisjes.

Figuur 10a: gemiddelden leerkrachten SCOL meisjes



Figuur 10b: gemiddelden leerkrachten SCOL jongens



Voor meisjes is op geen van de drie meetmomenten een significant verschil tussen de controle en de interventiegroep gevonden. Voor jongens is op alle drie meetmomenten een significant verschil tussen de controle en de interventiegroep gevonden, waarbij de scores in de controlegroep systematisch hoger zijn.

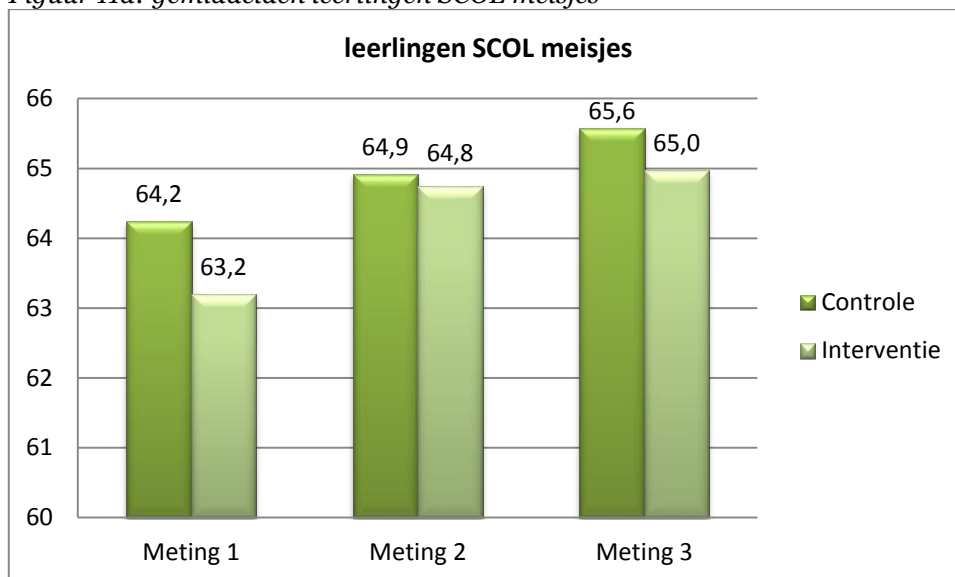
Ook is gekeken naar de verandering in leerkracht totaalscores tussen de metingen binnen de controle en de interventiegroep. In de controlegroep en de interventiegroep is er bij meisjes geen verandering in de scores tussen meting 1 en meting 2. Tussen meting 1 en meting 3 is er bij meisjes zowel in de controlegroep als in de interventiegroep een significante stijging in de scores. Tussen meting 2 en meting 3 is er bij meisjes in de controlegroep een significante daling in de scores, in de interventiegroep niet. Ook bij jongens is er geen significante verandering in scores tussen meting 1 en 2. Bij jongens is er echter ook geen significante stijging tussen meting 1 en 3. Tussen meting 2 en meting 3 dalen de scores bij jongens significant in de interventiegroep en niet in de controlegroep.

Samengevat is er noch bij meisjes noch bij jongens een effect van Boekenmaatjes. Een belangrijke bevinding hier is dat de baseline non-equivalentie in scores op de leerkrachten SCOL tussen de controle en interventiegroep vooral door jongens komt.

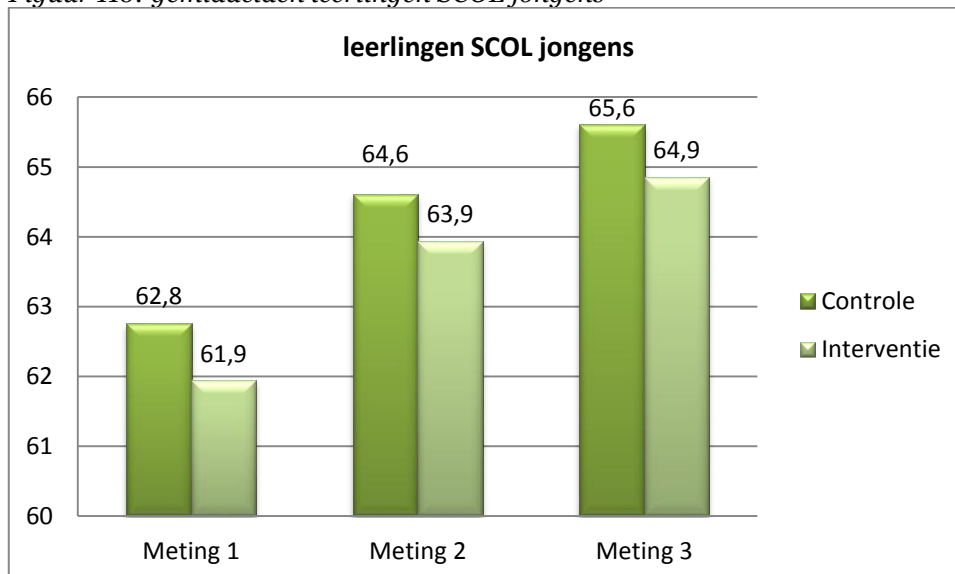
Leerlingen SCOL meisjes - jongens

Zie figuren 11a en 11b voor een overzicht van de scores op de leerlingen SCOL van meisjes en jongens.

Figuur 11a: gemiddelden leerlingen SCOL meisjes



Figuur 11b: gemiddelden leerlingen SCOL jongens



De verschillen tussen de controle en interventiegroep op de drie meetmomenten zijn geanalyseerd en deze zijn niet significant.

De verandering in scores tussen metingen voor de controle en de interventiegroep is onderzocht voor meisjes en jongens. Tussen meting 1 en meting 2 is bij meisjes alleen in de interventiegroep een significante stijging. Hetzelfde geldt voor de stijging tussen meting 1 en 3. Tussen meting 2 en meting 3 zijn er voor meisjes geen significante verschillen. Zowel in de controlegroep als in de interventiegroep is er bij jongens een significante stijging in de leerling totaalscore tussen meting 1 en meting 2. Tussen meting 1 en meting 3 is zowel in de controlegroep als in de interventiegroep een significante stijging bij jongens. Tussen meting 2 en meting 3 zijn er voor jongens geen significante verschillen.

2.3.4 Samenvatting en conclusies resultaten SCOL

Uit de analyses komt geen overtuigend effect van Boekenmaatjes op de leerkrachten SCOL scores naar voren. Wel wijst de relatief hoge stijging in scores in de interventiegroep op meting 2, in combinatie met het feit dat op meting 2 de controlegroep niet meer significant hoger scoort dan de interventiegroep, erop dat de interventie effect kan hebben gehad.

Dit is echter een voorzichtige conclusie, omdat tussen meting 1 en 2 de stijging in scores op de leerkrachten SCOL voor geen van beide groepen significant is. Verder stijgen in de controlegroep de scores op de leerkrachten SCOL significant over alle drie metingen, maar in de interventiegroep niet. Dit wijst erop dat een potentieel effect van de interventie niet blijvend is.

Leerlingen in het Boekenmaatjes project, zowel in de controle als in de interventiegroep, scoren op de leerkrachten SCOL op alle drie meetmomenten boven de norm gesteld in de handleiding, met uitzondering van de interventiegroep op T3, die lager scoort.

Ook op de leerlingen SCOL is geen effect van Boekenmaatjes gevonden. Zowel in de controle als in de interventiegroep stijgen de leerlingen SCOL scores significant over de tijd.

Meisjes scoren op alle drie meetmomenten hoger op de leerkrachten SCOL dan jongens. Op de leerlingen SCOL scoren de meisjes alleen op meting 1 hoger dan jongens. Opvallend is dat de leerkrachten SCOL voor meisjes op geen van de drie meetmomenten hoger is in de controlegroep dan in de interventiegroep, en voor de jongens wel. De non-equivalentie lijkt zich dus vooral onder jongens voor te doen.

Voor de leerlingen SCOL zijn daarentegen geen significante verschillen tussen jongens en meisjes op de drie meetmomenten gevonden.

Opvallend is dat verschillen in de SCOL, tussen de controle en interventiegroep, maar ook tussen jongens en meisjes, zich vooral voordoen in de leerkrachten SCOL. Mogelijk komt dit doordat leerkrachten de leerlingen meer beoordelen aan de hand van een norm, terwijl de leerlingen zichzelf misschien meer beoordelen in vergelijking tot hun leeftijdsgenoten. Zo kan het dat leerlingen uit een vergelijkbare sociale omgeving zichzelf over het algemeen beoordelen als ongeveer even sociaal competent als hun leeftijdsgenoten, waardoor alle leerlingen ongeveer gelijk scoren.

Voor de leerkrachten SCOL is non-equivalentie tussen de controle en interventiegroep gevonden. Normaal gesproken zorgt gerandomiseerde toewijzing aan de controle of interventieconditie voor (relatief) gelijke groepen. Een waarschijnlijke oorzaak van de non-equivalentie op de leerkrachten SCOL van de controle en interventiegroep is dat de interventiegroep meer leerlingen bevat met een lage sociaal-economische status. In toekomstig gerandomiseerd onderzoek naar sociaal-emotionele competenties is het daarom relevant om bij randomisatie te stratificeren op sociaal-economische status.

2.4 Pestinstrument

2.4.1 Omschrijving

Het Pestinstrument is een digitale vragenlijst waarmee de sociale situatie in schoolklassen kan worden gemeten (Sociaal Netwerkadvis) (RW 24). Het is ontwikkeld door de Rijksuniversiteit Groningen, het Consultatieteam Pesten en Pestweb. Leerlingen vullen een online vragenlijst in met vragen over hun schoolwelbevinden, hoe vaak, op wat voor manieren en waar er wordt gepest, en hoe hun relatie is met de leerkrachten. Ook wordt de groepsstructuur van de klas in kaart gebracht, waarbij onder meer wordt gekeken welke leerlingen vrienden zijn, welke leerlingen buitenstaanders zijn en welke leerlingen pesten of worden gepest.

2.4.2 Beschikbaarheid data

Het Pestinstrument is op alle drie meetmomenten afgenomen. Niet alle deelnemende scholen hebben op elk meetmoment het Pestinstrument ingevuld en voor de controlegroep waren meer data beschikbaar dan voor de interventiegroep. In tabel 8 is een overzicht gegeven van beschikbare data op de drie meetmomenten. De weergegeven cijfers zijn percentages van het totaal aantal leerlingen dat aan Boekenmaatjes heeft meegedaan. De scholen waarvan data ontbreekt zijn echter niet systematisch anders dan de scholen met beschikbare data. Hierbij is gekeken naar kenmerken als het percentage leerlingen met een gewicht, een rugzakje en allochtone leerlingen. De beschikbare data worden daarom als representatief voor de gehele groep beschouwd.

Tabel 8: overzicht beschikbaarheid data per meting (% van totaal aantal leerlingen in Boekenmaatjes)

	1 en 2	1 en 3	2 en 3	1, 2 en 3
Totaal	60,8	61,1	72,3	56,5
Controle	71,5	69,3	81,4	66,7
Interventie	52	54,4	64,9	48,2

2.4.3 Resultaten

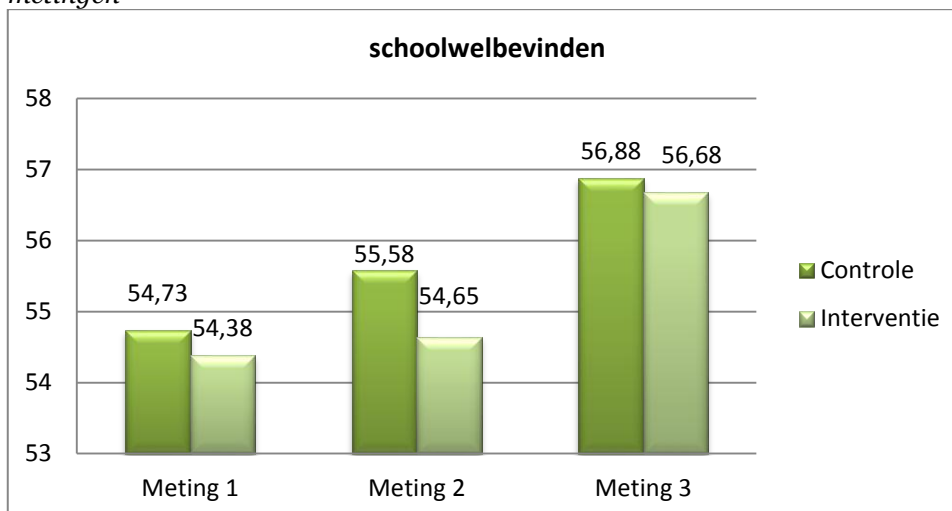
Schoolwelbevinden

Het Pestinstrument bevat 19 items die gaan over het schoolwelbevinden van de leerlingen. Een voorbeeld van de vragen is: “Ik ben tevreden met de sfeer op school”. De individuele items hebben een schaal van 1 tot 4². Om een algemene maat voor schoolwelbevinden te krijgen, en om een vergelijking te kunnen maken tussen de controle en interventiegroep, is een somscore gemaakt van de 19 items (zie bijlage 1 voor een overzicht van de individuele items). De somscore heeft een range van 19 tot 76. Cronbach’s alpha voor de items geïnccludeerd in de somscore ligt tussen de 0,88 en 0,90 (3 meetmomenten)³. Voor alle drie meetmomenten is de somscore van schoolwelbevinden hoger in de controlegroep dan in de interventiegroep (zie figuur 12).

² 1) nee, dat is niet zo; 2) dat is soms zo; 3) ja, dat is zo; 4) ja, dat is altijd zo

³ Een Cronbach’s alpha hoger dan 0,70 is acceptabel.

Figuur 12: Verschil in schoolwelbevinden tussen de controle en interventiegroepen op de drie metingen



Het verschil tussen de controle en interventiegroep is op geen van de drie meetmomenten significant. Op meting 1 is het verschil 0,35 en niet significant ($p=0,34$). Op meting 2 is het verschil 0,93 ($p=0,051$) en niet significant⁴. Op meting 3 is het verschil 0,20 en niet significant ($p=0,84$).

Zoals te zien is in het staafdiagram (figuur 12), neemt het schoolwelbevinden in zowel de controle als de interventiegroep toe over de drie metingen. Deze toename is significant in beide groepen ($p<0,001$).

Bovenstaande analyses geven aan dat Boekenmaatjes geen effect heeft gehad op het schoolwelbevinden van de leerlingen en dat er binnen beide groepen onafhankelijk van de interventie een verbetering van schoolwelbevinden plaats heeft gevonden.

Frequentie waarmee leerlingen worden gepest

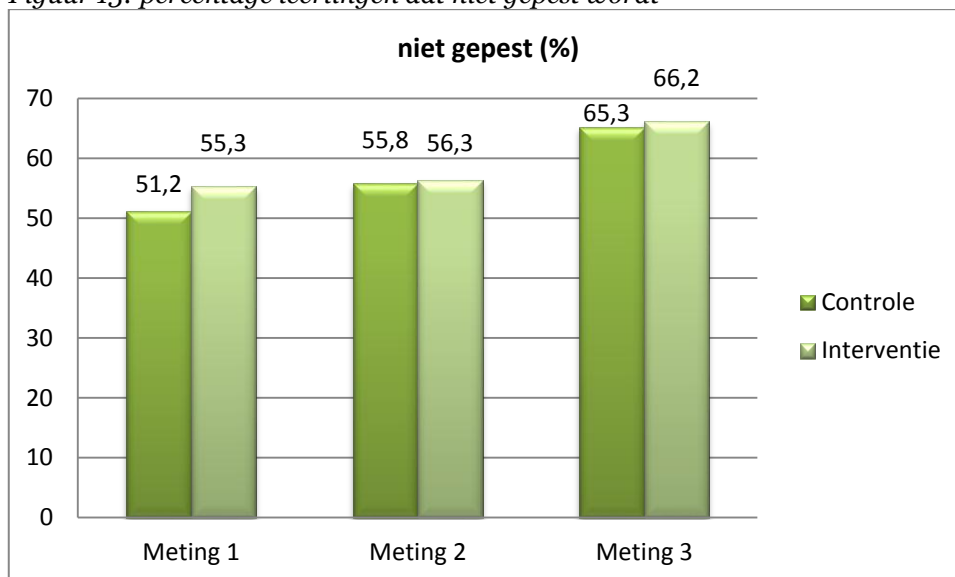
Er is gevraagd naar de frequentie waarmee leerlingen worden gepest: “Nu je weet wat pesten is, kan je aanklikken hoe vaak je de afgelopen maanden bent gepest?”. De antwoordmogelijkheden bestaan uit een 5-puntsschaal⁵.

Iets meer dan 50% van alle leerlingen zegt op meting 1 de afgelopen maanden *niet* te zijn gepest. Dit percentage stijgt tussen metingen 1, 2 en 3 (zie figuur 13) dus minder leerlingen worden gepest.

⁴ Gezien de Bonferroni-correctie moet de p-waarde immers lager dan 0,002 zijn.

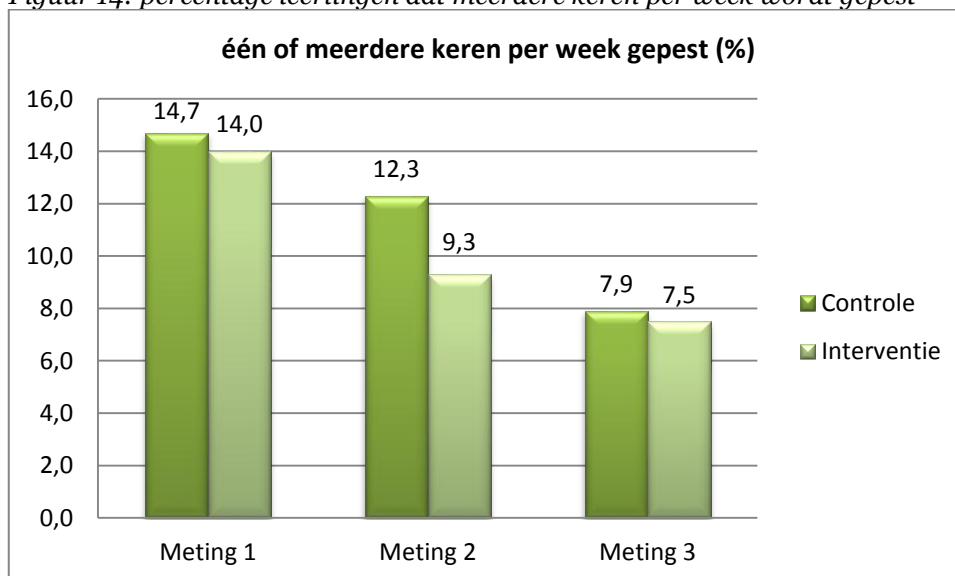
⁵ 1) ik ben niet gepest; 2) ik ben maar één of twee keer gepest; 3) ik ben twee of drie keer per maand gepest; 4) ik ben ongeveer één keer per week gepest; 5) ik ben meerdere keren per week gepest

Figuur 13: percentage leerlingen dat niet gepest wordt



Aan de andere kant zegt rond de 8,5% van de leerlingen op meting 1 dat ze meerdere keren per week worden gepest (zie figuur 14).

Figuur 14: percentage leerlingen dat meerdere keren per week wordt gepest



De verschillen in frequentie van gepest worden zijn op geen van de drie meetmomenten significant tussen de controle en interventiegroep (meting 1 $p=0,18$, meting 2 $p=0,63$, meting 3 $p=0,66$).

Zoals te zien in de staafdiagrammen (figuren 13 en 14), neemt de frequentie waarmee leerlingen worden gepest af over de drie metingen. Deze daling is significant voor beide groepen ($p<0,001$).

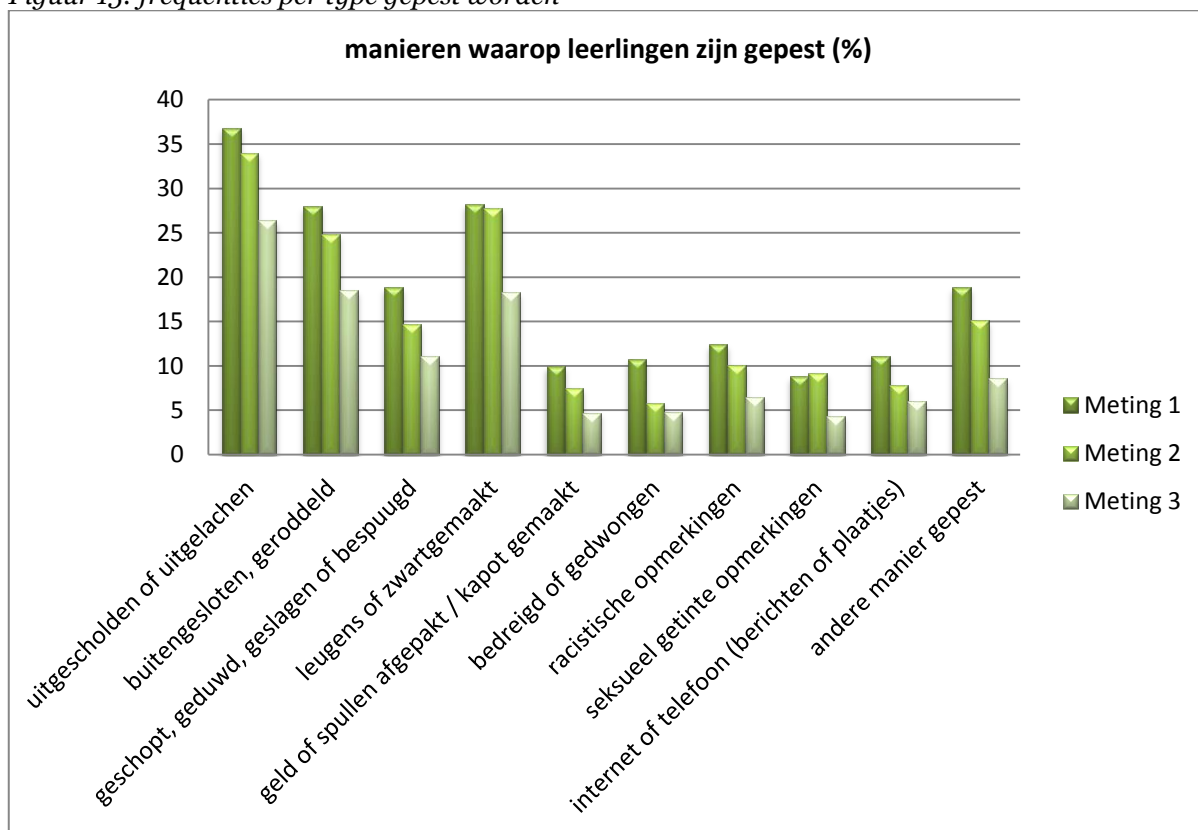
Uit de analyses kan worden geconcludeerd dat Boekenmaatjes geen vermindering van de frequentie waarmee leerlingen worden gepest in de interventiegroep teweeg heeft gebracht, en dat leerlingen onafhankelijk van Boekenmaatjes in beide groepen minder worden gepest in de loop van de tijd. Mogelijk is hierbij wel een effect van de herhaalde metingen van het pestgedrag, waardoor leerlingen zich misschien meer bewust worden van pesten en minder gaan

pesten. Aangezien de metingen in beide groepen zijn gedaan zal dit ook op beide groepen effect gehad kunnen hebben, wat de daling in gepest worden kan verklaren.

Manieren waarop leerlingen worden gepest

De vragenlijst bevatte 10 vragen over de manier waarop leerlingen zijn gepest, bijvoorbeeld door verbaal of fysiek geweld, bedreiging, etc. (zie bijlage 4 voor een overzicht van de individuele items). Elk item kan beantwoord worden op een 5-punts schaal⁶. Zie voor een overzicht van de frequenties per item figuur 15. Deze is gebaseerd op de controle en interventiegroep samen.

Figuur 15: frequenties per type gepest worden

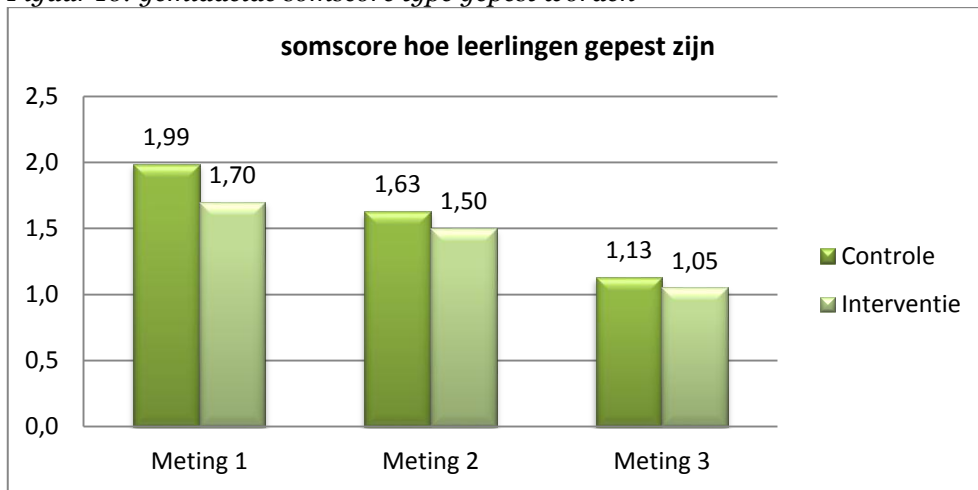


De manieren waarom leerlingen zijn gepest die het meest voorkomen zijn uitgescholden, belachelijk gemaakt of uitgelachen worden, buitengesloten worden of over geroddeld worden en leugens over verteld worden of zwartgemaakt worden.

Om een algemeen beeld te krijgen van het aantal manieren waarop leerlingen worden gepest, en om een vergelijking te kunnen maken tussen de controle en interventiegroep, zijn voor analyses de antwoorden op de items opgesplitst in 2 categorieën: 0) het is niet gebeurd of 1) het is wel gebeurd. Vervolgens is een somscore berekend over de 10 gedichotomiseerde items. De scores op de somschaal hebben een range van 0 tot 10, met op meting 1 een gemiddelde score van 1,83. Hoe hoger de score, op hoe meer verschillende manieren leerlingen zijn gepest. De Cronbach's alpha van deze somschaal ligt tussen de 0,78 en 0,79 (3 meetmomenten). Figuur 16 geeft een overzicht van de somscores per meting.

⁶ 1) het is niet gebeurd; 2) maar één of twee keer; 3) twee of drie keer per maand; 4) ongeveer één keer per week; 5) meerdere keren per week

Figuur 16: gemiddelde somscore type gepest worden



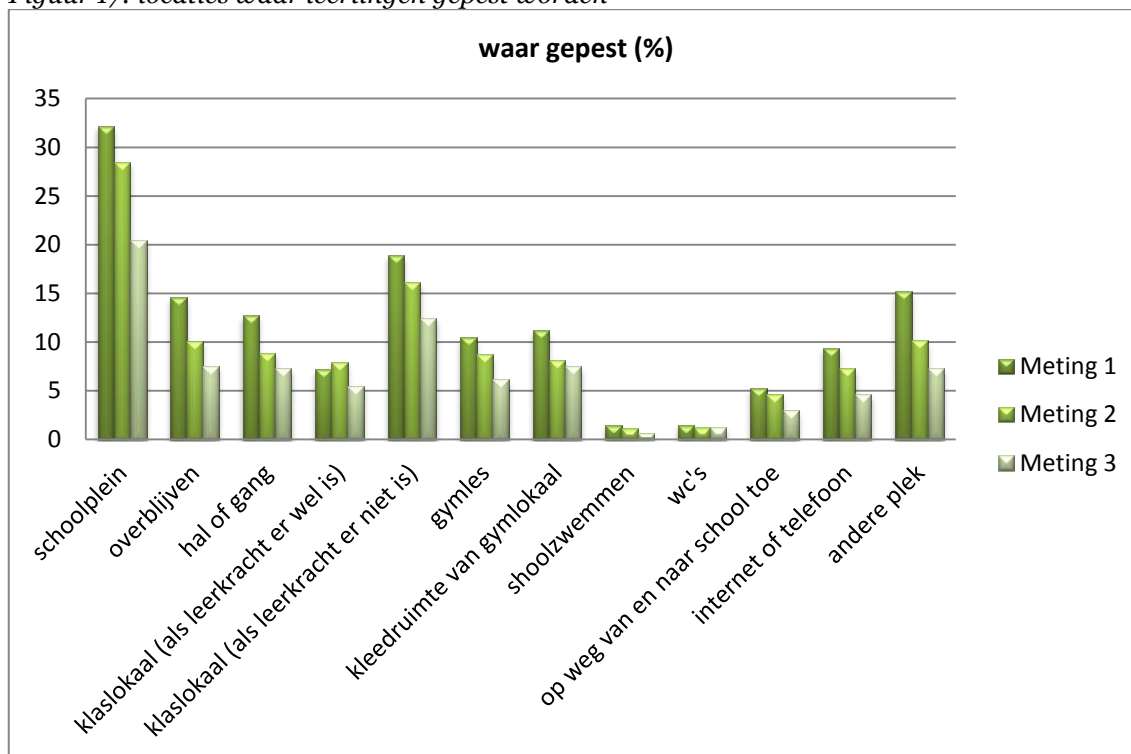
Er zijn geen significante verschillen tussen de controle en interventiegroepen op de somscores voor hoe leerlingen zijn gepest (meting 1 $p=0,06$, meting 2 $p=0,23$, meting 3 $p=0,29$). Zoals te zien is in figuur 16, dalen de somscores over de drie meetmomenten, wat wil zeggen dat het aantal verschillende manieren waarop leerlingen worden gepest vermindert. Deze daling is significant voor zowel de controle als de interventiegroep ($p<0,001$).

Bovenstaande resultaten geven aan dat Boekenmaatjes geen effect heeft gehad op de manieren waarop leerlingen worden gepest. Wel blijkt dat, aansluitend op de daling in de frequentie waarmee leerlingen worden gepest, het aantal manieren waarop leerlingen worden gepest in beide groepen daalt over de tijd.

Locaties waar leerlingen gepest worden

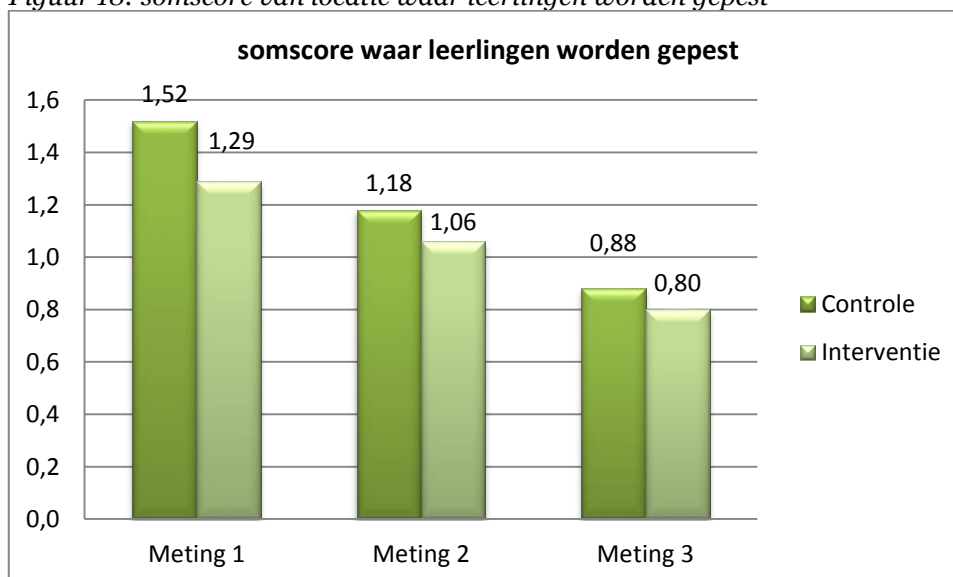
De leerlingen is gevraagd op welke plekken ze zijn gepest door middel van 12 vragen, te beantwoorden met ja of nee. Het pesten vindt het meest plaats op het schoolplein tijdens de pauzes. Figuur 17 geeft een overzicht van de locaties waar leerlingen worden gepest (controle en interventiegroep samen) en de frequenties.

Figuur 17: locaties waar leerlingen gepest worden



Leerlingen worden het meest gepest op het schoolplein, in de klas als de leerkracht er niet is, en tijdens het overblijven. Om een vergelijking te kunnen maken tussen de controle en interventiegroep, is een somscore gemaakt van de verschillende locaties waar wordt gepest. Cronbach's alpha voor de somschaal waar leerlingen zijn gepest ligt tussen de 0,71 en 0,75 (3 meetmomenten). Het bereik van de somscore is 0 tot 12, waarbij een hogere score inhoudt dat leerlingen op meer plaatsen zijn gepest. Leerlingen in de controlegroep worden over het algemeen op meer verschillende plaatsen gepest dan in de interventiegroep (zie figuur 18). Het verschil tussen de controle en interventiegroep is echter niet significant (meting 1 $p=0,08$, meting 2 $p=0,55$, meting 3 $p=0,39$).

Figuur 18: somscore van locatie waar leerlingen worden gepest



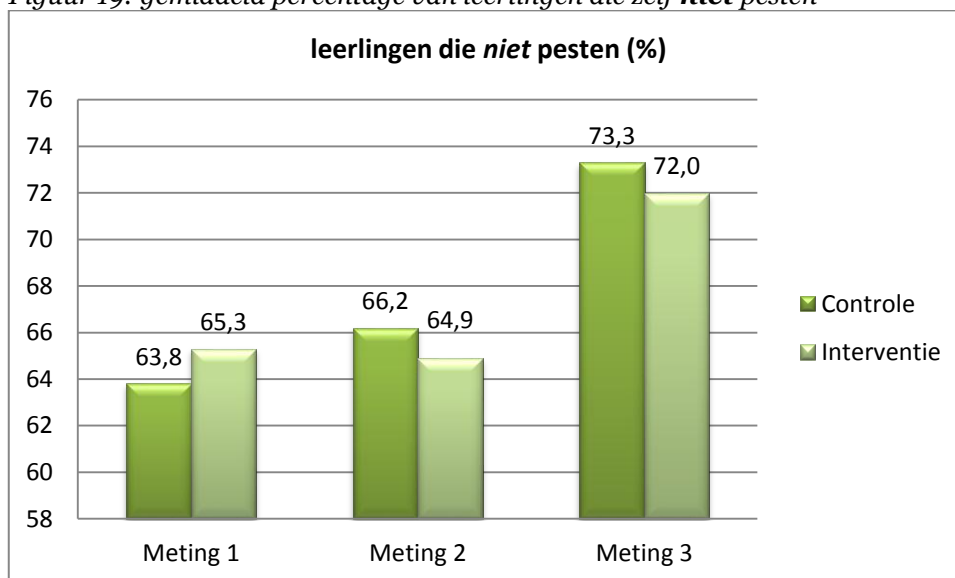
In figuur 18 is te zien dat het aantal verschillende locaties waar is gepest significant afneemt tussen meting 1 en 3 voor zowel de controle als de interventiegroep ($p < 0,001$).

De resultaten geven aan dat de locaties waar leerlingen worden gepest niet verschillend zijn tussen de controle en interventiegroep, en dat Boekenmaatjes hier dus geen effect op heeft gehad. Wel neemt het aantal locaties waar wordt gepest af over de tijd, onafhankelijk van de Boekenmaatjes interventie en binnen zowel de controle als de interventiegroep.

Frequentie waarmee leerlingen zelf pesten

Er is gevraagd naar de algemene frequentie waarmee leerlingen zelf hebben gepest de afgelopen maanden: “Komt het ook wel eens voor dat jij andere leerlingen pest? Hoe vaak heb je de afgelopen maanden andere kinderen gepest?”. Deze vraag was te beantwoorden op een 5-punts schaal⁷. Twee derde tot driekwart van de leerlingen geeft aan dat ze zelf niet pesten (figuur 19).

*Figuur 19: gemiddeld percentage van leerlingen die zelf **niet** pesten*



Het verschil in de scores op de frequentie van zelf pesten tussen de controle en interventiegroepen is niet significant (meting 1 $p = 0,34$, meting 2 $p = 0,33$, meting 3 $p = 0,69$). De afname van de frequentie van zelf pesten over de drie metingen (figuur 19) is alleen significant in de controlegroep (controle $p < 0,001$, interventie $p = 0,01$).

Samengevat blijkt dat Boekenmaatjes geen effect heeft gehad op de frequentie waarmee leerlingen anderen pesten, maar dat de frequentie van pesten daalt over de tijd. Deze daling is alleen significant in de controlegroep.

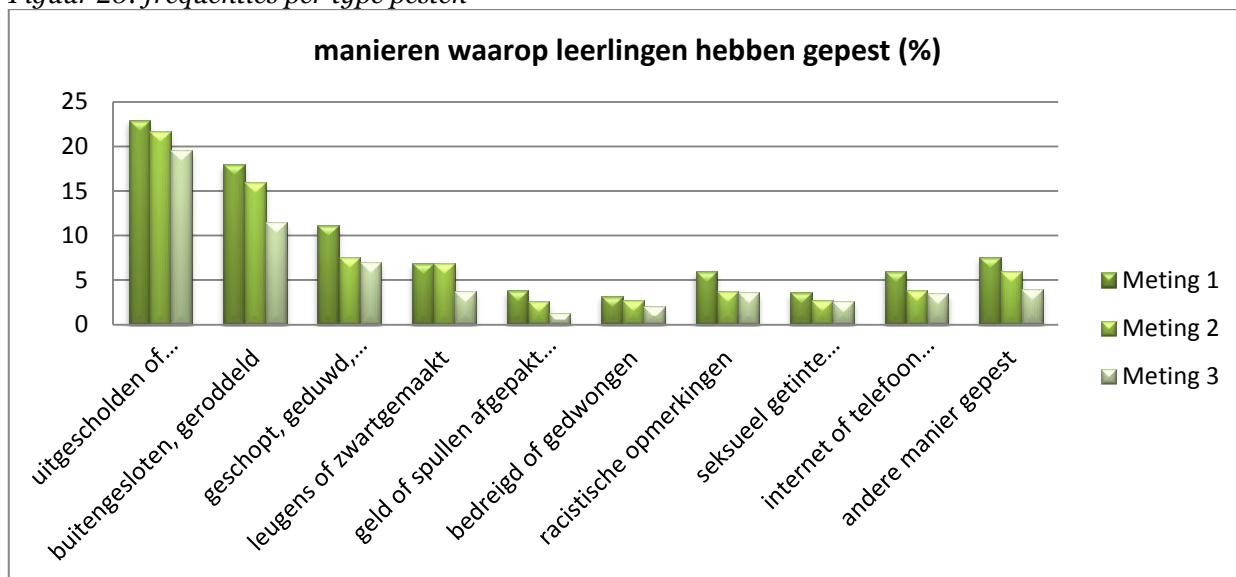
Manieren waarop leerlingen zelf pesten

In 10 items is gevraagd op wat voor manieren leerlingen zelf hebben gepest. Zie bijlage 3 voor een overzicht van de items. Elk van deze items kon worden beantwoord op een 5-punts schaal⁸. Figuur 20 geeft een overzicht van de manieren waarop leerlingen anderen hebben gepest.

⁷ 1) ik heb niet gepest; 2) maar één of twee keer; 3) twee of drie keer per maand; 4) ongeveer één keer per week; 5) meerdere keren per week

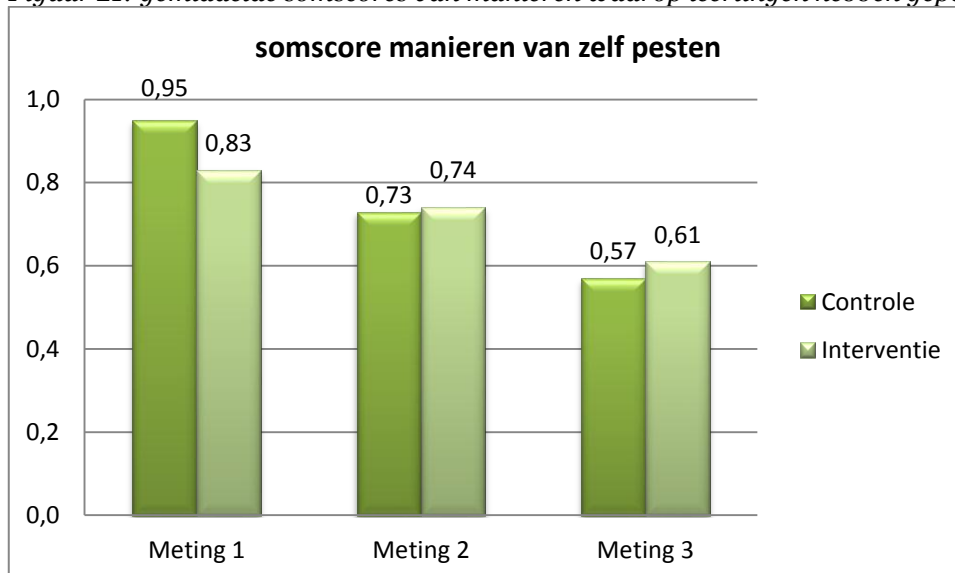
⁸ 1) het is niet gebeurd; 2) maar één of twee keer; 3) twee of drie keer per maand; 4) ongeveer één keer per week; 5) meerdere keren per week

Figuur 20: frequenties per type pesten



Om een algemeen beeld te krijgen van het aantal manieren waarop leerlingen zelf pesten, en om een vergelijking te kunnen maken tussen de controle en interventiegroep, zijn de antwoorden op de items opgesplitst in 2 categorieën: 0) het is niet gebeurd of 1) het is wel gebeurd. Vervolgens zijn deze items opgeteld tot een somscore, waarbij een hogere score betekent dat de leerlingen op meer verschillende manieren pesten. De Cronbach's alpha van de items in deze somscore voor de drie metingen ligt tussen de 0,73 en 0,78 (3 meetmomenten).

Figuur 21: gemiddelde somscores van manieren waarop leerlingen hebben gepest



Op geen van de drie meetmomenten is het verschil in de gemiddelde somscore significant tussen de controle en interventiegroep (meting 1 $p=0,25$, meting 2 $p=0,66$, meting 3 $p=0,31$). Er is statistisch onderzocht of de afname in manieren van zelf pesten over de drie metingen significant is (zie figuur 21). Dit is het geval in zowel de controle als de interventiegroep ($p<0,001$).

Uit bovenstaande resultaten blijkt dat Boekenmaatjes geen effect heeft gehad op het aantal verschillende manieren waarmee leerlingen zelf hebben gepest. Wel is er een algemene afname

in het aantal manieren waarmee leerlingen hebben gepest in beide groepen, in overeenstemming met de daling in frequentie waarmee leerlingen zelf hebben gepest.

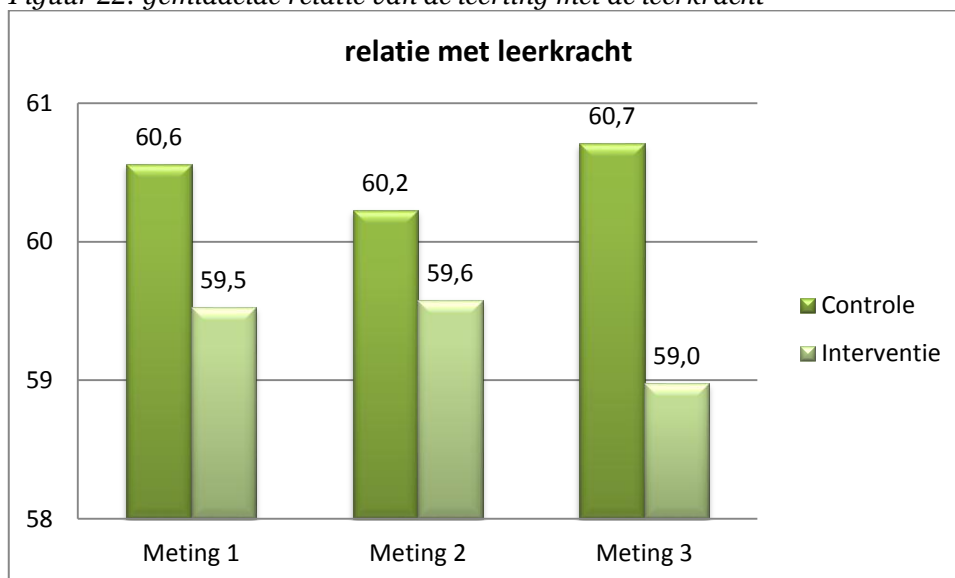
Relatie met de leerkracht

Zestien items van het Pestinstrument vragen naar de relatie van de leerling met de leerkracht (zie bijlage 3 voor een overzicht). Het gaat hierbij om de mening van de leerling. Deze items kunnen worden beantwoord op een 5-punts schaal⁹. Een voorbeeld item is: "Mijn meester / juf kan ik echt vertrouwen".

Om een algemeen beeld te krijgen van de relatie met de leerkracht, en om een vergelijking te kunnen maken tussen de controle en interventiegroep is van deze zestien items een somscore gemaakt. De items hebben een Cronbach's alpha tussen 0,84 en 0,86 (3 meetmomenten).

De relatie van de leerlingen met de leerkracht lijkt gemiddeld wat beter te zijn in de controlegroep dan in de interventiegroep (figuur 22). Alleen op meting 3 is het verschil tussen de controle en interventiegroep significant (meting 1 $p=0,03$, meting 2 $p=0,10$, meting 3 $p<0,001$).

Figuur 22: gemiddelde relatie van de leerling met de leerkracht



Boekenmaatjes heeft geen verbetering in de relatie met de leerkracht teweeg gebracht. Alleen op meting 3 is er een significant verschil tussen de controle en interventiegroep, waarbij de controlegroep een betere relatie met de leerkracht heeft dan de interventiegroep.

2.4.1 Samenvatting en conclusies resultaten Pestinstrument

Als we alle resultaten met betrekking tot het pestgedrag overzien, kunnen we concluderen dat Boekenmaatjes geen effect heeft gehad op de frequentie waarmee leerlingen gepest worden of zelf pesten. Er is ook geen effect op de manieren waarop er gepest worden.

Wel zien we dat het pesten van leerlingen over de drie meetmomenten heen verandert. Van groep 7 naar groep 8 daalt de frequentie waarmee leerlingen zelf pesten of gepest worden. Ook daalt het aantal manieren waarop leerlingen pesten en wordt er op minder locaties gepest. Omdat deze effecten over tijd zowel significant zijn voor de controlegroep als voor de interventiegroep, kunnen we ze niet toeschrijven aan Boekenmaatjes.

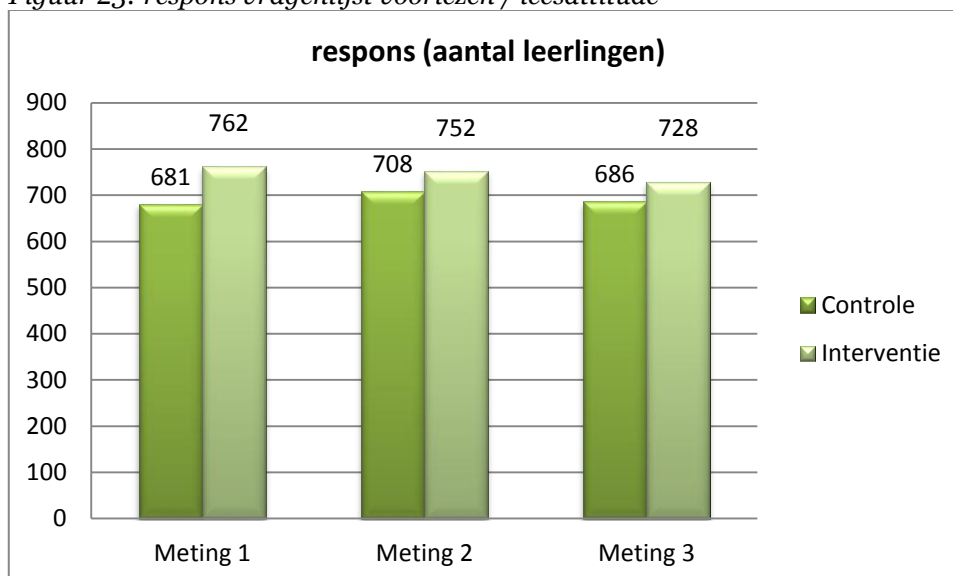
⁹ 1) nooit; 2) bijna nooit; 3) soms; 4) bijna altijd; 5) altijd

2.5 Leesattitude

2.5.1 Inleiding

Een nevendoelstelling van het Boekenmaatjesproject was het verbeteren van de houding van leerlingen ten opzichte van voorlezen en het vergroten van de leesattitude van leerlingen uit groep 7. Om dit in kaart te kunnen brengen is aan leerlingen bij aanvang van het Boekenmaatjesproject (meting 1, najaar 2011), direct na afloop van het project (meting 2, voorjaar 2012) en een half jaar na het project (meting 3, najaar 2012) een vragenlijst voorgelegd. De vragenlijst is door de leerlingen anoniem ingevuld, zodat ze het gevoel kregen volledig vrij te zijn in hun antwoorden. Een gevolg hiervan is echter dat de effectmetingen niet op leerlingniveau uitgevoerd kunnen worden, maar enkel op schoolniveau. Om die reden zijn alleen de vragenlijsten van de 82 scholen die aan alle drie de metingen meegedaan hebben meegenomen voor analyse. In figuur 23 is weergegeven om hoeveel leerlingen het gaat. Het aantal leerlingen per meting bedraagt respectievelijk 1.443 (meting 1), 1.460 (meting 2) en 1.414 (meting 3). De verschillen per meting zijn dus gering. In iedere meting is het percentage jongens dat de vragenlijst ingevuld heeft nagenoeg gelijk aan het percentage meisjes.

Figuur 23: respons vragenlijst voorlezen / leesattitude



Door het afnemen van de leesattitudevragenlijst hoopten we antwoord te krijgen op de volgende vijf vragen:

1. Wat is het effect van Boekenmaatjes op het voorleesgedrag en de attitude ten opzichte van voorlezen van de leerlingen?
2. Wat is het effect van Boekenmaatjes op de leesattitude van leerlingen?
3. Wat is het effect van Boekenmaatjes op het inzicht van leerlingen in hun eigen leesvaardigheid (zelfbeeld lezen)?
4. In hoeverre komen leesattitude, leesfrequentie, lezen voor informatie, lezen in vrije tijd en zelfbeeld lezen van Boekenmaatjesleerlingen overeen met internationale en nationale resultaten uit het PIRLS-onderzoek uit 2006¹⁰?

¹⁰ PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study. Een internationaal onderzoek waarin de leesvaardigheid van leerlingen uit ongeveer 50 landen in kaart wordt gebracht.

5. Hoe oordelen leerlingen na afloop van het project over Boekenmaatjes?

2.5.2 Het instrument

Om deze vragen te kunnen beantwoorden is gebruikgemaakt van drie soorten vragen: De vragen met betrekking tot voorleesgedrag en voorleesattitude. Hiervoor zijn zes vragen uit de vragenlijst geselecteerd:

- A. drie vragen met betrekking tot voorleesfrequentie en drie vragen met betrekking tot voorleesattitude. Deze vragen zijn speciaal ontwikkeld voor dit onderzoek en worden op vraagniveau geanalyseerd.
- B. De vragen met betrekking tot leesattitude, leesfrequentie, lezen voor informatie, lezen in vrije tijd en inzicht in eigen leesvaardigheid. Deze vragen zijn afkomstig uit een grote leesattitudevragenlijst die gebruikt wordt in het internationale PIRLS-onderzoek. Voor leesattitude, lezen voor informatie en inzicht in leesvaardigheid zijn in het kader van dit PIRLS-onderzoek subschalen ontwikkeld, die gebruikt worden in dit onderzoek.
- C. Vragen met betrekking tot het oordeel van leerlingen over Boekenmaatjes. Deze vragen zijn voor het Boekenmaatjesproject ontwikkeld.

Een overzicht van de gebruikte vragen is terug te vinden in bijlage 7.

Over het algemeen waren de data niet normaal verdeeld, zodat er grotendeels non-parametrisch getoetst is. Alleen de data voor de subschalen 'leesattitude' en 'inzicht in eigen leesvaardigheid' waren normaal verdeeld. Voor deze schalen zijn de data getoetst met de T-toets voor onafhankelijke steekproeven en de T-toets voor herhaalde metingen. Zoals aangegeven zijn de vragenlijsten anoniem afgenomen. Hierdoor is het niet mogelijk om op leerlingniveau vast te stellen of er verschillen zijn tussen de controle- en interventiegroep over de metingen heen. Om die reden zijn alle toetsen uitgevoerd op schoolniveau ($n=82$). Omdat er voor deel A (voorleesgedrag en voorleesfrequentie) relatief veel statistische vergelijkingen gemaakt zijn, bestaat de kans op toevallige bevindingen. Om die reden is er een Bonferroni-correctie toegepast (zie paragraaf 2.1.).

2.5.3 Resultaten

2.5.3.1 Effect van Boekenmaatjes op voorleesfrequentie en voorleesattitude

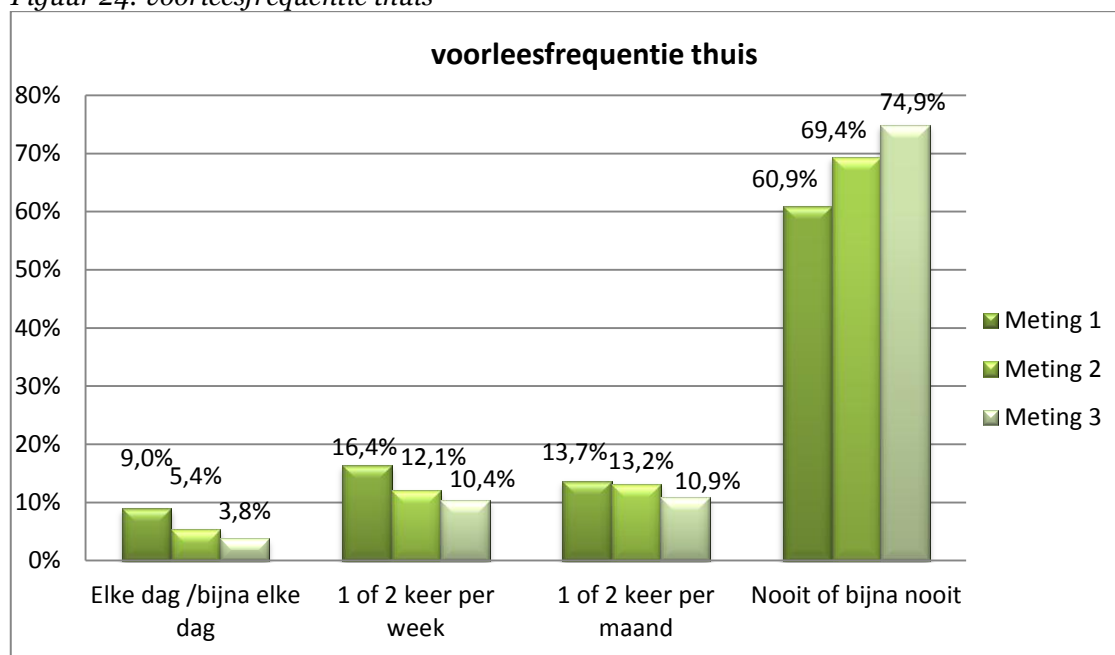
In het project Boekenmaatjes lezen leerlingen uit groep 7 wekelijks voor aan kinderen uit groep 1/2. Door leerlingen regelmatig te laten voorlezen hoopten we dat ze zelf ook meer zouden gaan voorlezen of meer voorgelezen zouden worden. Bovendien verwachtten we dat de houding van leerlingen ten opzichte van het voorlezen gedurende het project positiever zou worden. Om het effect van Boekenmaatjes op de voorleesfrequentie vast te kunnen stellen, zijn er drie vragen aan leerlingen voorgelegd:

- A. Hoe vaak lees je thuis iemand voor?
- B. Hoe vaak word je thuis door iemand voorgelezen?
- C. Hoe vaak moet je zelf aan kinderen uit andere klassen voorlezen?

De resultaten worden hieronder per vraag weergegeven.

A. Hoe vaak lees je thuis iemand voor?

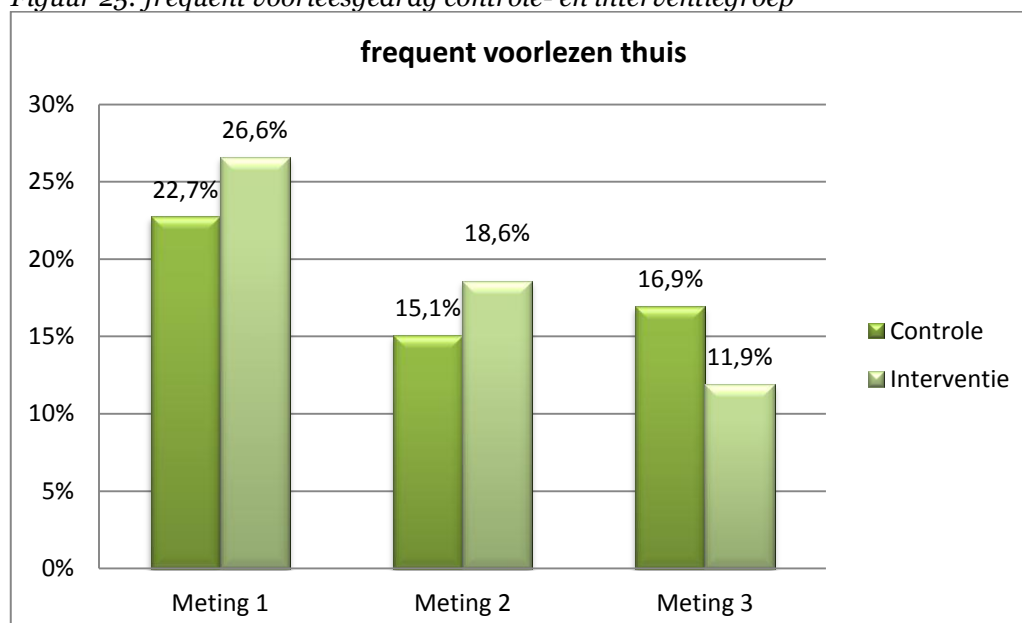
Figuur 24: voorleesfrequentie thuis



In figuur 24 het antwoord van alle leerlingen (controle- en interventiegroep) op deze vraag weergegeven. Zoals te zien is, geven leerlingen gaandeweg het Boekenmaatjesproject aan thuis minder frequent voor te lezen. Het percentage leerlingen dat dagelijks of bijna dagelijks voorleest, daalt van 9% naar 3,8%. Het percentage leerlingen dat aangeeft nooit of bijna nooit voor te lezen stijgt daarentegen van 60,9% naar 74,9%.

Om vast te kunnen stellen of er significante verschillen optreden tussen controle- en interventiegroep, zijn de data verdeeld in twee groepen: frequent voorlezen (dagelijks of wekelijks) en niet-frequent voorlezen (1 of 2 keer per maand of minder). In figuur 25 is het gemiddelde frequente voorleesgedrag op de drie metingen weergegeven.

Figuur 25: frequent voorleesgedrag controle- en interventiegroep



Op schoolniveau is vastgesteld of er significante verschillen optreden in frequent voorleesgedrag tussen de controle- en interventiegroep. Zowel op meting 1 ($p=0,248$) als op meting 2 ($p=0,396$) is er geen significant verschil in frequent voorlezen thuis tussen de controle- en interventiegroep. Op meting 3 verschillen beide groepen na de Bonferroni-correctie ook niet significant ($p=0,016$). Een effect van de interventie op de voorleesfrequentie thuis vinden we hier dus niet.

Kijken we naar de veranderingen over tijd, dan zien we dat de frequentie waarmee leerlingen thuis voorlezen voor de interventiegroep significant verandert tussen meting 1 en 3. Voor de controlegroep is de verandering niet significant.

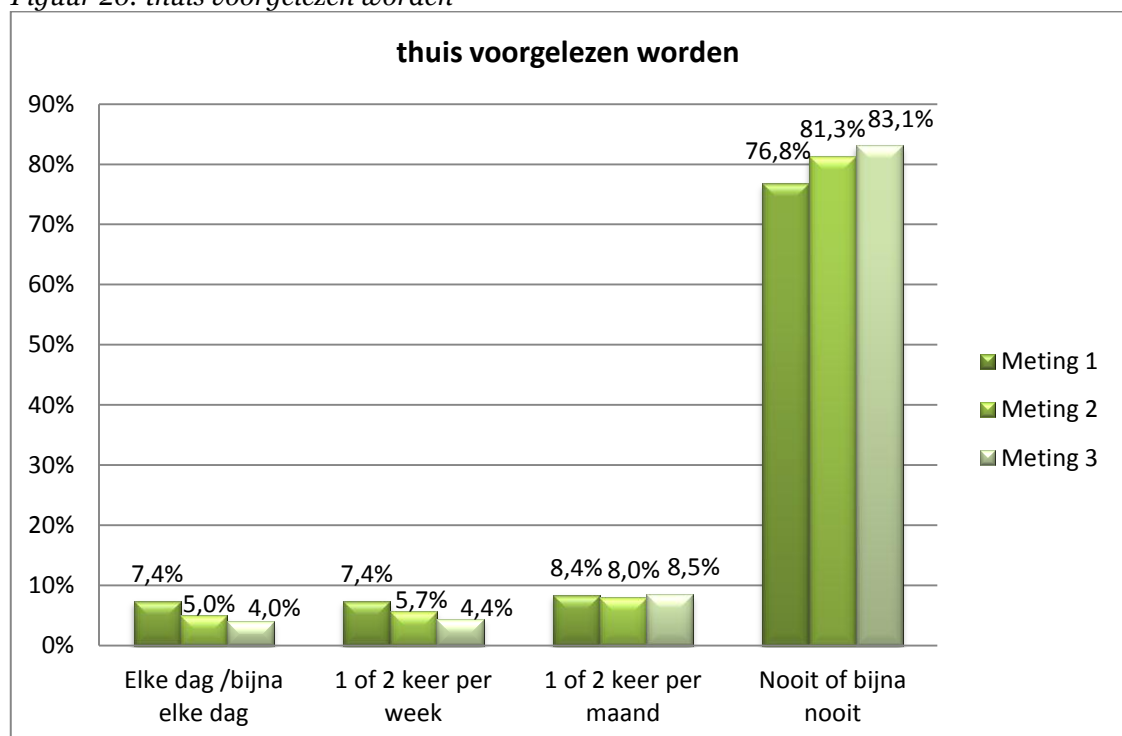
Controlegroep: $\chi^2(2, n=40) = 9,117, p=0,01$.

Interventiegroep: $\chi^2(2, n=42) = 32,71, p<0,001$

Zoals uit de gemiddelde scores op te maken valt, gaat het in de interventiegroep echter om een daling in plaats van een stijging in frequentie voorlezen thuis (van 26,6% naar 11,9%). Positieve effecten van Boekenmaatjes vinden we hier dus niet.

B. Hoe vaak word je thuis door iemand voorgelezen?

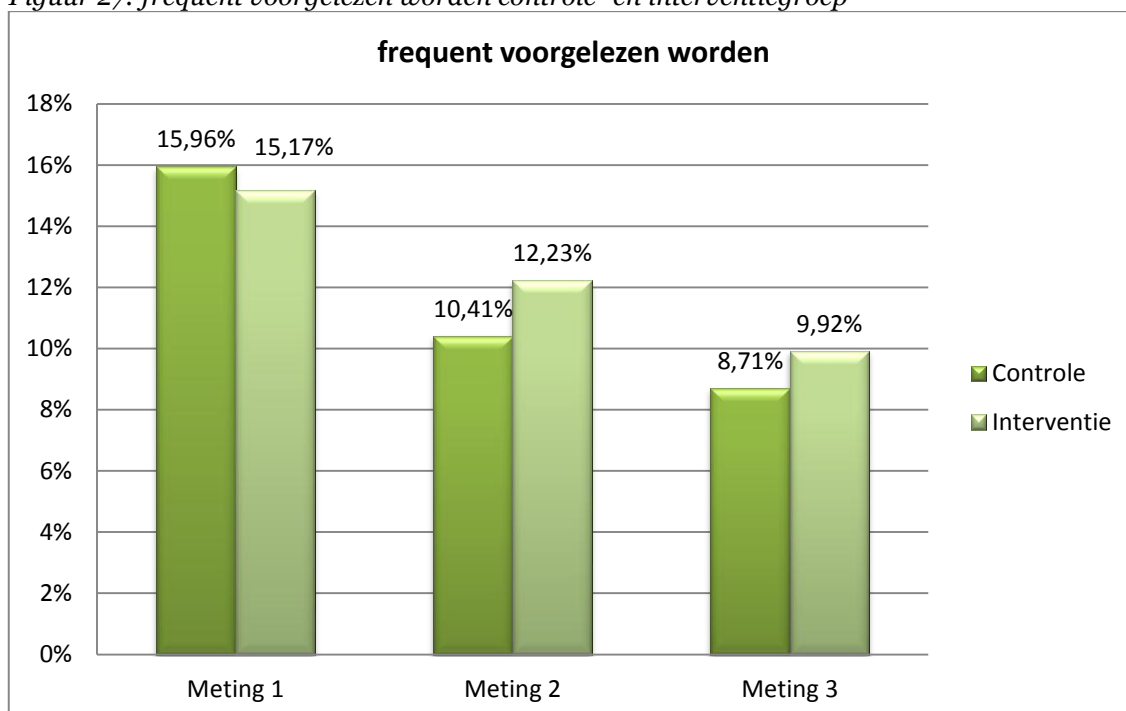
Figuur 26: thuis voorgelezen worden



De tweede vraag die gesteld is, heeft betrekking op de frequentie waarmee leerlingen thuis voorgelezen worden. In figuur 26 valt te zien dat alle leerlingen die deelgenomen hebben aan het onderzoek gaandeweg het project minder voorgelezen worden. Het percentage leerlingen dat aangeeft nooit of bijna nooit voorgelezen te worden stijgt van 76,8% naar 83,1%. Slechts een beperkt aantal leerlingen wordt thuis (bijna) dagelijks voorgelezen. Dit percentage daalt van 7,4% naar 4%.

Om vast te stellen of er significante verschillen optreden tussen controle- en interventiegroep is ook hier een tweedeling gemaakt in frequent voorgelezen worden (dagelijks of wekelijks) en niet-frequent voorgelezen worden (1 of 2 keer per maand of minder). Zie figuur 27.

Figuur 27: frequent voorgelezen worden controle- en interventiegroep



Op schoolniveau is onderzocht of er significante verschillen optreden in frequent voorleesgedrag tussen de controle- en interventiegroep. Op geen van de drie meetmomenten is er echter een significant verschil in frequent voorgelezen worden tussen leerlingen van de controle- en van de interventiegroep ($p=0,76$ op meting 1, $p=0,93$ op meting 2 en $p=0,76$ op meting 3). Leerlingen uit de interventiegroep worden dus niet significant méér voorgelezen dan leerlingen uit de controlegroep.

Over tijd is er alleen bij de controlegroep een significant verschil in frequent voorgelezen worden tussen meting 1, meting 2 en meting 3.

Controlegroep: $\chi^2(2, n=40) = 16,53, p < 0,001$

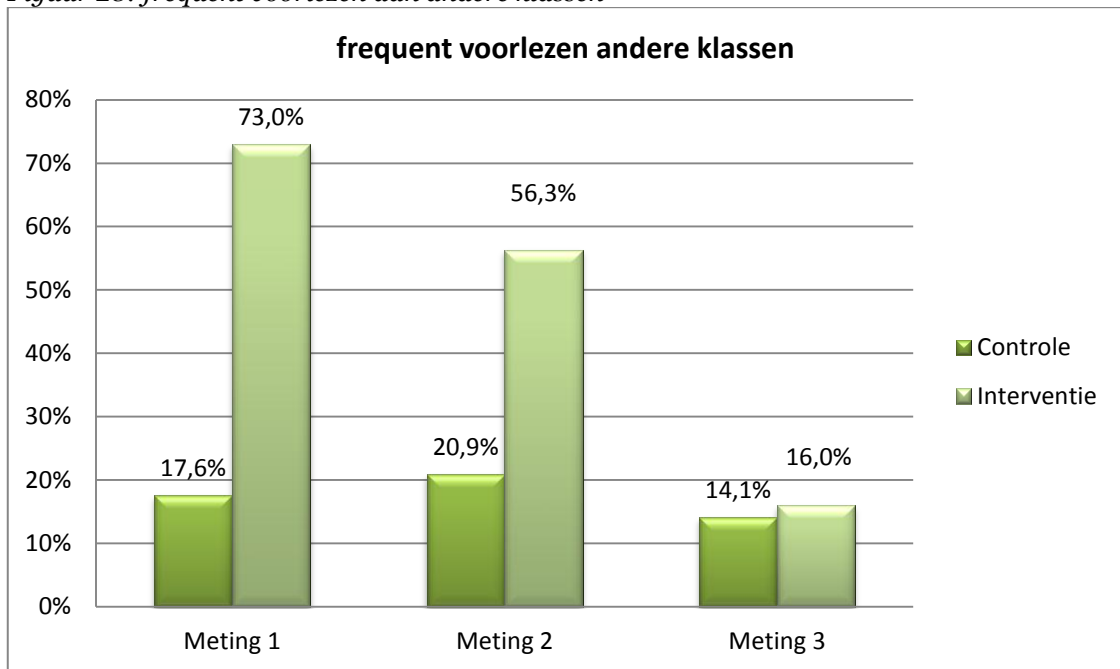
Interventiegroep: $\chi^2(2, n=42) = 6,62, p = 0,04$

Uit de gemiddelde scores kunnen we echter opmaken dat het gaat om een daling in frequent voorgelezen worden. De interventie heeft dus geen effect op de frequentie waarmee leerlingen thuis voorgelezen worden.

C. Hoe vaak moet je zelf aan kinderen uit andere klassen voorlezen?

In het Boekenmaatjesproject moeten leerlingen uit groep 7 voorlezen aan kleuters. We verwachtten dan ook voorafgaand aan het project dat leerlingen uit de interventiegroep op meting 2 aan zouden geven vaker voor te lezen aan kinderen uit andere klassen dan leerlingen uit de controlegroep, waar immers niet met Boekenmaatjes werd gewerkt. Om te kijken of dit het geval is, zijn ook hier de verkregen data verdeeld in twee groepen: frequent voorlezen aan andere klassen (dagelijks of wekelijks) en niet-frequent voorlezen aan andere klassen (1 of 2 keer per maand of minder). In figuur 28 is te zien welk percentage van de leerlingen aangeeft frequent voor te lezen op de drie meetmomenten.

Figuur 28: frequent voorlezen aan andere klassen



In figuur 28 valt te zien dat er op meetmoment 1 een behoorlijk verschil is tussen controle- en interventiegroep in het percentage leerlingen dat aangeeft frequent voor te lezen aan andere klassen. Dit verschil is significant ($p < 0,001$). Dit is opmerkelijk, want de verwachting was juist dat beide groepen ongeveer evenveel voor zouden lezen aan andere klassen bij de voormeting voor aanvang van het project. Het vermoeden rijst dan ook groot dat een deel van de interventiescholen de vragenlijsten pas ingevuld heeft nadat het Boekenmaatjesproject van start was gegaan. Nadere inspectie van tijdstip waarop vragenlijsten ingevuld en teruggezonden zijn, laat zien dat dit inderdaad het geval is geweest. Dat kan het hoge percentage interventieleerlingen dat op meting 1 aangeeft frequent voor te lezen aan andere klassen verklaren. De vraag of interventieleerlingen na het Boekenmaatjesproject (meting 2) meer blijven voorlezen aan kinderen uit andere klassen dan kinderen uit de controlegroep, is door de non-equivalentie op meting 1 niet betrouwbaar te beantwoorden.

Voorleesattitude

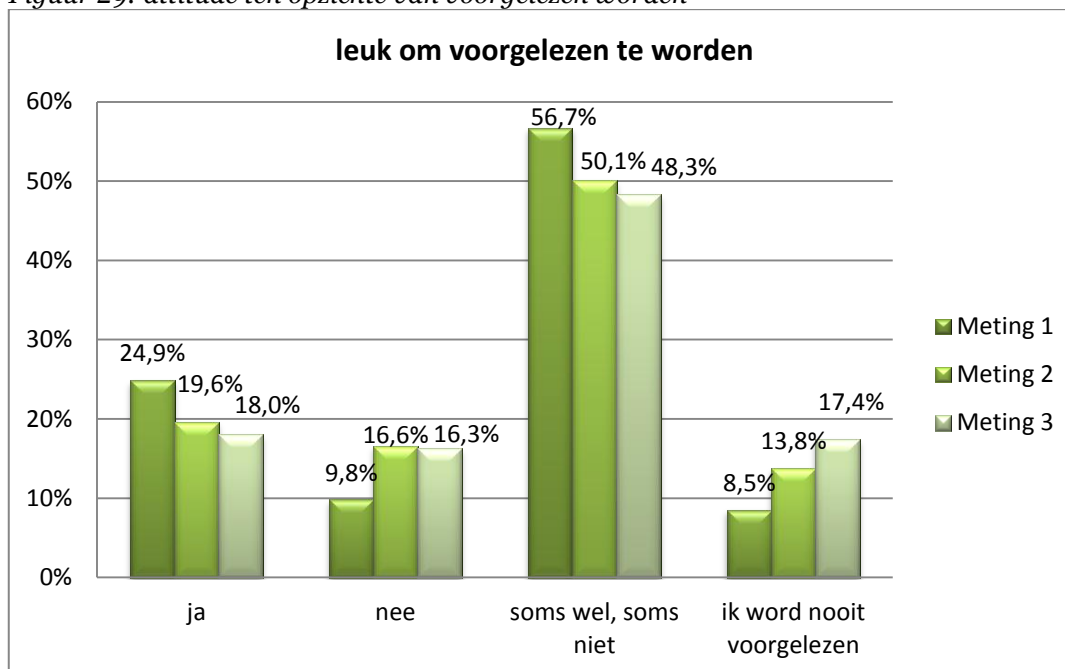
Om de attitude van leerlingen ten opzichte van voorlezen en eventuele effecten van Boekenmaatjes op dit punt in kaart te kunnen brengen, zijn er drie vragen aan de leerlingen voorgelegd:

- A. Vind je het leuk als iemand jou voorleest?
- B. Vind je het leuk als de meester of juf voorleest aan jouw klas?
- C. Vind je het leuk om iemand anders voor te lezen?

De resultaten zijn hieronder per vraag weergegeven.

- A. Vind je het leuk als iemand jou voorleest?

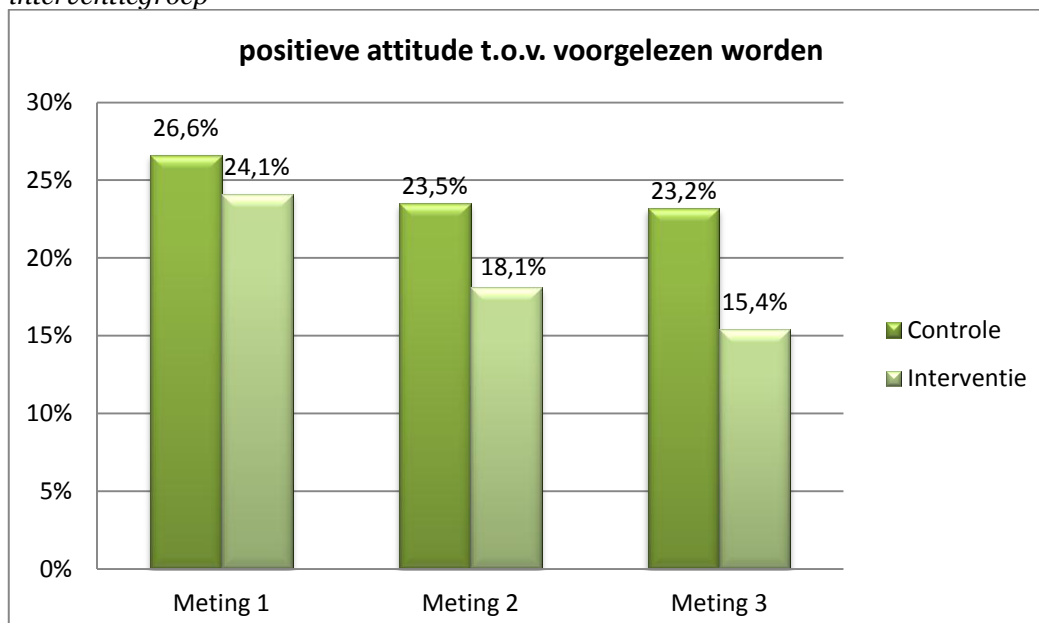
Figuur 29: attitude ten opzichte van voorgelezen worden



Uit figuur 29 valt op te maken dat het percentage leerlingen dat deze vraag met 'ja' beantwoordt en dus expliciet aangeeft het leuk te vinden om voorgelezen te worden gedurende het project daalt. Bij meting 1 geeft nog 24,9% van alle leerlingen die deelnamen aan het onderzoek aan het leuk te vinden om voorgelezen te worden, bij meting 3 is dit gedaald naar 18%. Het percentage leerlingen dat aangeeft nooit voorgelezen te worden stijgt gedurende het project.

Om vast te kunnen stellen of Boekenmaatjes een effect heeft op de voorleesattitude van leerlingen is getoetst of leerlingen uit de interventiegroep een positievere voorleesattitude heeft dan leerlingen uit de controlegroep. Deze analyses zijn op schoolniveau uitgevoerd op het percentage leerlingen dat de vraag met 'ja' heeft beantwoord (zie figuur 30).

Figuur 30 percentage leerlingen met een positieve voorleesattitude in controle- en interventiegroep



We zien dat de leerlingen uit de controlegroep op alle drie de metingen iets positiever tegenover voorgelezen worden dan leerlingen uit de interventiegroep. Deze verschillen zijn echter niet significant op zowel meting 1 ($p=0,44$), meting 2 ($p=0,05$) als meting 3 ($p=0,01$).

Gedurende de tijd verandert alleen bij de interventiegroep de attitude ten opzichte van voorlezen significant:

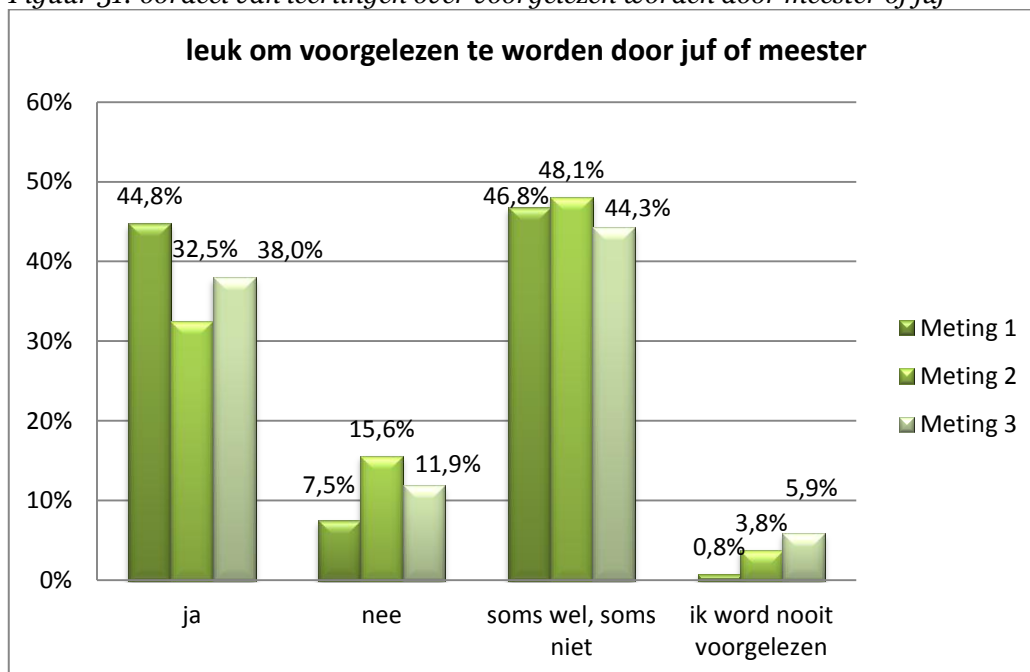
Controlegroep: $\chi^2(2, n=40) = 1,709, p=0,43$

Interventiegroep: $\chi^2(2, n=42) = 14,506, p=0,001$

Uit analyses van de gemiddelde scores blijkt echter dat het hier om een negatieve verandering gaat. Interventieleerlingen gaan het in de periode dat het onderzoek liep minder leuk vinden om voorgelezen te worden. De neerwaartse tendens zien we ook bij de controlegroep, hoewel hier niet significant. Hierdoor lijkt het erop dat leerlingen het over de tijd heen sowieso wat minder leuk gaan vinden om voorgelezen te worden en dat dit niet direct een effect van de interventie is.

B. Vind je het leuk als de meester of juf voorleest aan jouw klas?

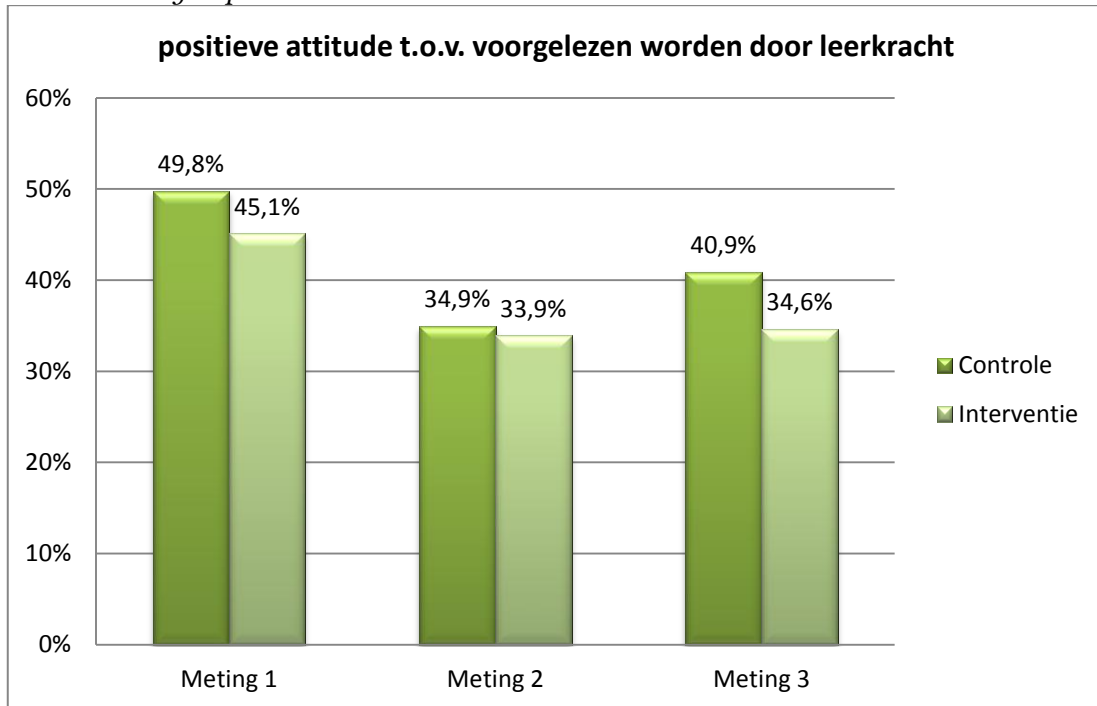
Figuur 31: oordeel van leerlingen over voorgelezen worden door meester of juf



Uit figuur 31 blijkt dat alle leerlingen die deelgenomen hebben aan het onderzoek (zowel controle- als interventieleerlingen) gaandeweg het project vaker aangeven nooit voorgelezen te worden door meester of juf. Op meting 1 bedroeg dit percentage nog geen 1% procent, op meting 2 3,8% en op de laatste meting 5,9%. Tussen meting 1 en meting 2 daalt het percentage leerlingen dat expliciet aangeeft het leuk te vinden van 44,8% naar 32,5% om vervolgens bij meting 3 weer licht te stijgen naar 38%.

Om te kijken of er een effect is van Boekenmaatjes op het oordeel over voorgelezen worden bij de interventieleerlingen, is getoetst of deze leerlingen significant verschillen van de controleleerlingen. Hierbij is gekeken naar het percentage leerlingen dat expliciet aangeeft het leuk te vinden om voorgelezen te worden door de meester of juf (en de vraag dus met 'ja' beantwoordt). De percentages zijn weergegeven in figuur 32.

Figuur 32: percentage leerlingen dat positief staat t.o.v. voorlezen door leerkracht in controle- en interventiegroep



De leerlingen uit de controlegroep zijn op alle drie de meetmomenten iets positiever over het voorlezen door de leerkracht dan de leerlingen uit de interventiegroep. Dit verschil is echter op geen van de drie momenten significant (meting 1: $p=0,41$, meting 2: $p=0,57$, meting 3: $p=0,23$).

Alleen bij de interventiegroep is de verandering in attitude ten opzichte van voorgelezen worden door de leerkracht over de tijd significant:

Controlegroep: $\chi^2(2, n=40) = 7,856, p=0,02$

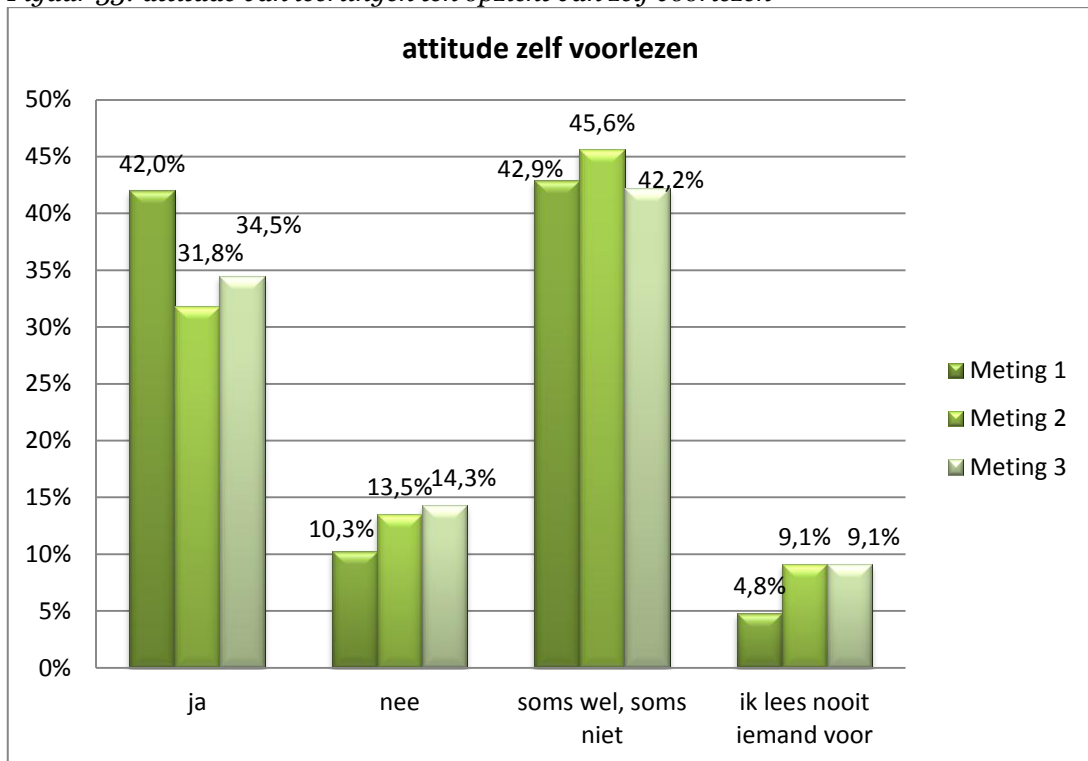
Interventiegroep: $\chi^2(2, n=42) = 14,090, p=0,001$

Uit analyses van de gemiddelde scores blijkt dat het gaat om een negatieve verandering: bij de interventiegroep daalt de attitude ten opzichte van voorgelezen worden door de leerkracht tussen meting 1 en meting 2. Deze daling zien we ook bij de controlegroep, alleen is daar sprake van een stijging tussen meting 2 en meting 3. Bij de interventiegroep blijft het percentage leerlingen met een positieve attitude tussen meting 2 en 3 stabiel. Het patroon is dus wat grillig. Op de meetmomenten zelf is het verschil tussen controle- en interventiegroep zoals gezegd niet significant. Om die reden lijkt het, net als bij de vorige vraag, meer voor de hand liggen dat er sprake is van een algehele neerwaartse tendens in attitude ten opzichte van voorgelezen worden die ook doorstraalt naar de houding ten opzichte van het voorgelezen worden door de leerkracht. Vaak krijgen leerlingen te maken met een andere leerkracht wanneer ze van groep 7 naar groep 8 gaan. De nieuwe leerkracht zou een verklaring kunnen zijn voor het feit dat leerlingen aan het begin van groep 8 (meting 3) weer wat positiever staan ten opzichte van het voorlezen door de leerkracht.

C. Vind je het leuk om iemand anders voor te lezen?

De laatste vraag met betrekking tot de attitude van leerlingen ten opzichte van voorlezen was de vraag of leerlingen het leuk vinden om zelf iemand anders voor te lezen.

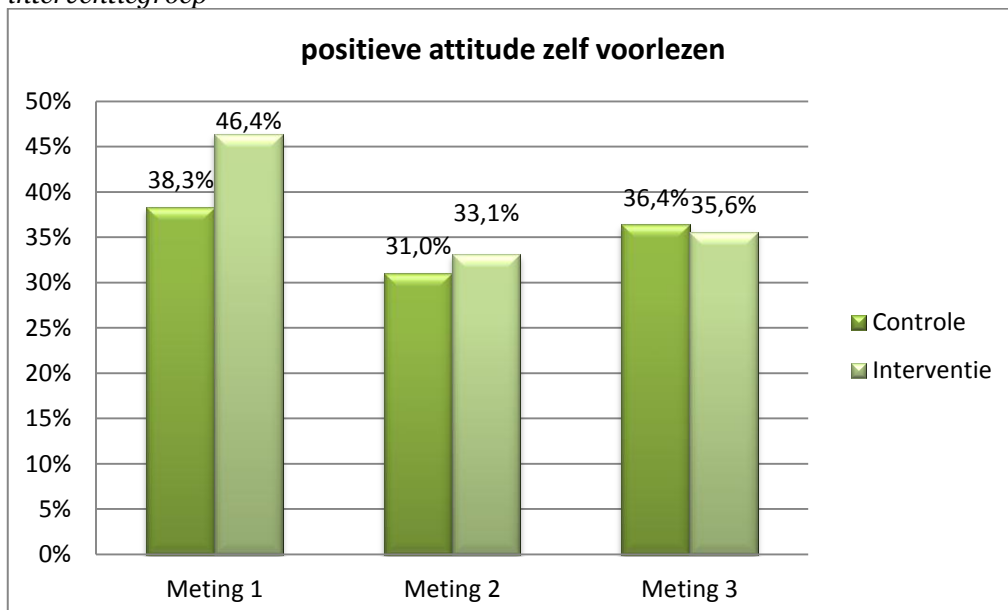
Figuur 33: attitude van leerlingen ten opzicht van zelf voorlezen



Uit figuur 33 wordt duidelijk dat alle leerlingen (zowel in de controle- als interventiegroep) het op meting 2 en 3 vaker niet leuk vinden om voor te lezen dan op meting 1. Ook het percentage leerlingen dat aangeeft nooit voor te lezen stijgt. Het percentage leerlingen dat voorlezen expliciet leuk vindt daalt tussen meting 1 en 2 van 42% naar 31,8%, maar stijgt bij meting 3 weer licht naar 34,5%.

Om vast te kunnen stellen of er significante verschillen zijn tussen controle- en interventiegroep, is gekeken naar het percentage leerlingen dat expliciet aangeeft het zelf voorlezen leuk te vinden.

Figuur 34: percentage leerlingen dat positief staat t.o.v. zelf voorlezen in controle- en interventiegroep



Uit figuur 34 valt op te maken dat op meting 1 en 2 leerlingen uit de interventiegroep iets positiever lijken te staan ten opzichte van voorlezen dan de leerlingen uit de controlegroep. Bij meting 3 is dit net andersom. Op geen van de meetmomenten zijn de verschillen echter significant (meting 1: $p=0,05$, meting 2: $p=0,61$, meting 3: $p=0,85$).

De verandering over tijd is bij de interventiegroep wel significant, maar bij de controlegroep niet:

Controlegroep: $\chi^2(2, n=40) = 3,792, p=0,15$

Interventiegroep: $\chi^2(2, n=42) = 18,655, p<0,001$

Uit analyses van de gemiddelde scores blijkt dat het hier om een daling van de attitude ten opzichte van voorlezen tussen meting 1 en meting 2 gaat. Deze daling is net wat sterker dan de daling bij de controlegroep.

2.5.3.2 Effect van Boekenmaatjes op de leesattitude van leerlingen

Naast eventuele effecten op voorleesfrequentie en voorleesattitude is er ook gekeken of het Boekenmaatjesproject een effect had op de algemene houding van kinderen ten opzichte van lezen. Om deze leesattitude in kaart te kunnen brengen is er gebruikgemaakt van een vijftal vragen uit het internationale PIRLS-onderzoek (Mullis e.a., 2007) die tezamen een leesattitudeschaal vormen. De betrouwbaarheid van de schaal bedraagt volgens de PIRLS-onderzoekers 0,68 (Cronbach's alpha). De Cronbach's alpha in onze dataset bedraagt 0,77. De schaal is dus voldoende betrouwbaar. De vijf vragen waarop de schaal gebaseerd is, zijn weergegeven in tabel 9.

Tabel 9: Vragen leesattitudeschaal

Wat vind je van lezen? Geef aan hoeveel je het met de volgende uitspraken eens bent.

Ik lees alleen als het moet.

Ik praat graag met anderen over boeken.

Ik zou het leuk vinden om een boek cadeau te krijgen.

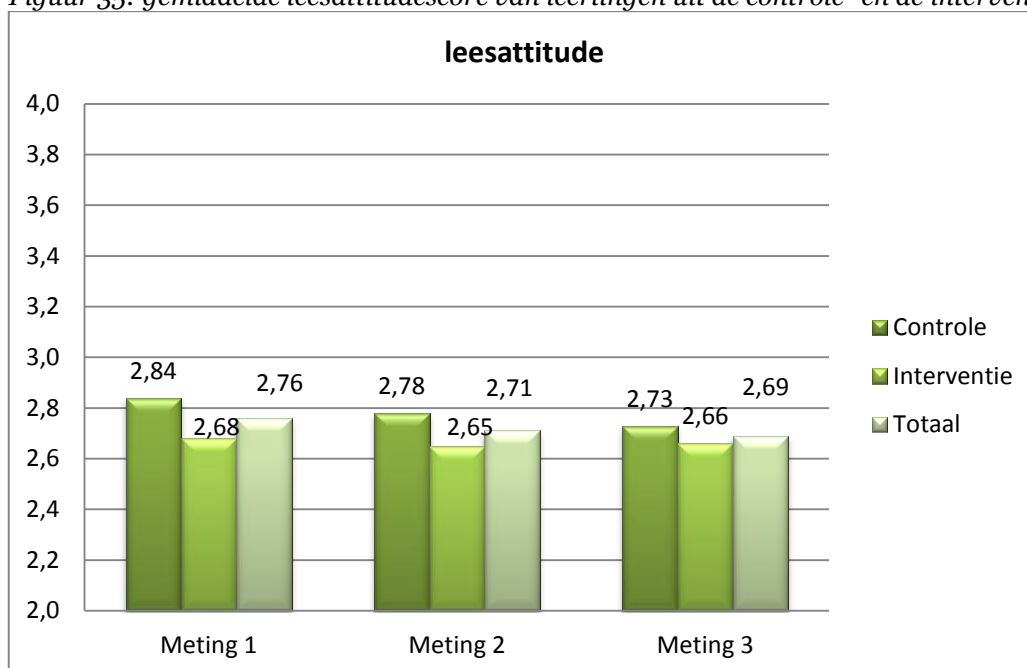
Ik vind lezen saai.

Ik hou van lezen.

Bij iedere vraag konden leerlingen kiezen uit vier antwoordopties: 'helemaal mee eens', 'een beetje mee eens', 'niet zo mee eens' en 'helemaal niet mee eens'. Om een schaalgemiddelde te kunnen berekenen zijn vraag a en d gehercodeerd. Vervolgens is de gemiddelde score van de leerlingen berekend over de vijf vragen heen. Deze score kon variëren van 1 tot 4, waarbij een hogere score een hogere leesattitude betekent.

De leesattitudedata zijn normaal verdeeld, waardoor er parametrisch getoetst is. In figuur 35 is de gemiddelde leesattitude van de leerlingen uit de controle- en de interventiegroep op de drie meetmomenten weergegeven.

Figuur 35: gemiddelde leesattitudescore van leerlingen uit de controle- en de interventiegroep



Uit deze figuur blijkt dat de gemiddelde leesattitude van leerlingen uit de interventiegroep op meting 1 lager is dan die van de controlegroep. Uit de uitgevoerde t-test voor onafhankelijke steekproeven blijkt dat de leesattitude van controlescholen ($M=2,84$, $sd=0,26$) significant verschilt van de leesattitude van de interventiescholen ($M=2,66$, $sd=0,26$): $df=80$, $t=3,12$, $p=0,003$. Dit betekent dat de scores op baseline niet equivalent zijn. Om vast te kunnen stellen of er een significant verschil is in leesattitude op meting 2 tussen controle- en interventiescholen hebben we daarom een covariantieanalyse uitgevoerd, waarbij de leesattitudescore op meting 1 meegenomen is als covariaat.

Uit de uitgevoerde variantieanalyse blijkt dat er geen significant verschil is in leesattitude op meting 2, wanneer we corrigeren voor leesattitudescore op meting 1: $F(1, 78)= 0,92$, $p=0,34$. Hieruit kunnen we concluderen dat er geen effect is van de interventie op de leesattitude van leerlingen.

2.5.3.3 Effect van Boekenmaatjes op het zelfbeeld van leerlingen

We hebben ook onderzocht of deelname aan Boekenmaatjes een effect had op het zelfbeeld van leerlingen over hun eigen leesprestaties. Hiervoor is gebruikgemaakt van de Index of Students reading self-concept uit het eerder genoemde PIRLS-onderzoek. De betrouwbaarheid van deze schaal bedraagt volgens de PIRLS-onderzoekers 0,60 (Cronbach's alpha). In onze dataset is de Cronbach's alpha 0,77. De vier vragen waarop de schaal gebaseerd is, zijn weergegeven in tabel 10.

Tabel 10: vragen zelfbeeld

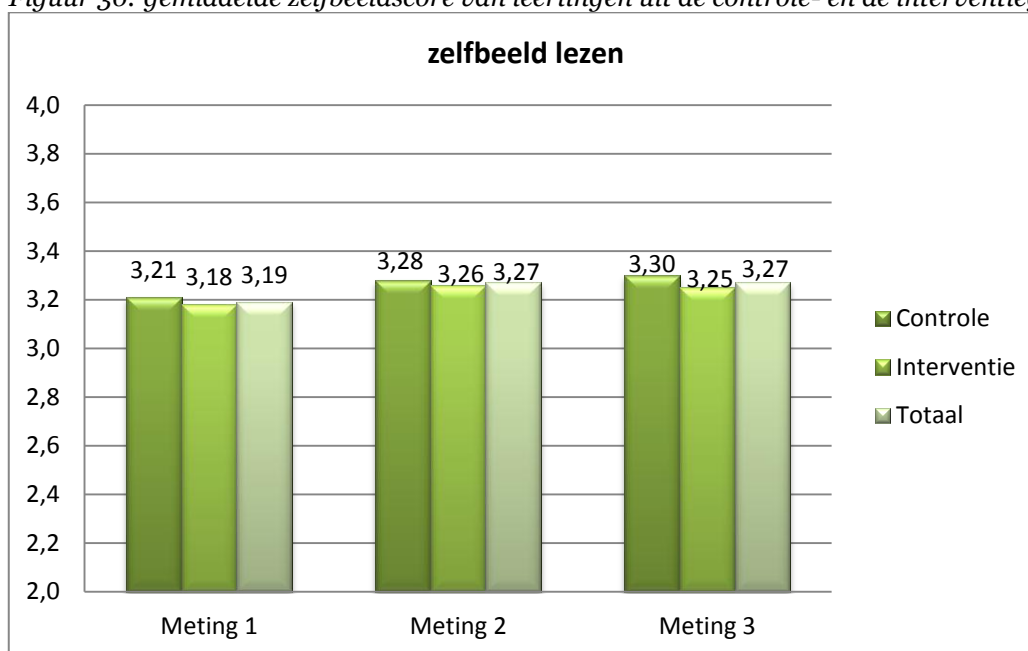
Hoe goed kun je lezen? Geef aan in hoeverre je het met de volgende uitspraken eens bent.

- Ik vind lezen heel makkelijk.
- Ik kan minder goed lezen dan mijn klasgenoten.
- Tijdens het lezen begrijp ik bijna alles wat er staat.
- Ik lees langzamer dan mijn klasgenoten.

Bij iedere vraag konden leerlingen kiezen uit vier antwoordopties: ‘helemaal mee eens’, ‘een beetje mee eens’, ‘niet zo mee eens’ en ‘helemaal niet mee eens’. In meting 2 en 3 zijn de vragen b en d samengevoegd tot één vraag: ‘Ik lees langzamer en minder goed dan mijn klasgenoten’. Om een zelfbeeldscore van de leerlingen te kunnen berekenen, is daarom voor meting 2 en 3 een gemiddelde over de drie vragen berekend. Negatief geformuleerde vragen zijn gehercodeerd. Voor meting 1 is eerst een gemiddelde score berekend over de vragen b en d. De uitkomst hiervan is vervolgens samen met de score op vraag a en c gebruikt om een zelfbeeldscore te berekenen.

De zelfbeelddata zijn normaal verdeeld, waardoor er parametrisch getoetst is. In figuur 36 is het gemiddelde zelfbeeld van de leerlingen uit de controle- en de interventiegroep op de drie meetmomenten weergegeven.

Figuur 36: gemiddelde zelfbeeldscore van leerlingen uit de controle- en de interventiegroep



In de figuur zien we dat de zelfbeeldscore over de tijd nauwelijks lijkt te veranderen over de drie metingen heen. De interventiegroep lijkt op de drie meetmomenten iets lager te scoren dan de controlegroep. De interventieerlingen verschillen op meting 1, 2 en 3 echter niet significant verschillen van de controlegroep in hun zelfbeeld (meting 1: $p=0,64$, meting 2: $p=0,77$, meting 3: $p=0,68$).

Over tijd blijken zowel de controle- als interventiescholen significant vooruit gegaan zijn in hun zelfbeeld over lezen tussen meting 1 en meting 2:

Controlescholen: $df=39$, $t=-2,69$, $p=0,01^{11}$

Interventiescholen: $df=41$, $t=-2,97$, $p=0,005$

Omdat de vooruitgang echter zowel plaatsvindt bij controleerlingen als bij interventieerlingen, kunnen we het effect niet toeschrijven aan het Boekenmaatjesproject.

2.5.3.4 Vergelijking van Boekenmaatjesresultaten met het PIRLS-onderzoek

Doordat een deel van de gehanteerde vragenlijst bij Boekenmaatjes overeenkwam met de vragenlijst die gehanteerd is in het PIRLS-onderzoek, is het mogelijk een vergelijking te maken

¹¹ De analyses voor leesattitude staan los van de analyses met betrekking tot voorlezen. Vandaar dat de Bonferroni-correctie hier niet gehanteerd is.

tussen Boekenmaatjesleerlingen en de leerlingen die deelnamen aan het PIRLS-onderzoek op de volgende punten:

- A. Attitude van leerlingen ten opzichte van lezen
- B. Frequentie waarmee leerlingen verhalen/boeken lezen
- C. Frequentie waarmee leerlingen lezen voor informatiedoeleinden
- D. Beeld dat leerlingen hebben over hun eigen leesvaardigheid
- E. Frequentie waarmee leerlingen buiten school voor hun plezier lezen

PIRLS staat voor Progress in International Reading Literacy Study. Het is een internationaal onderzoek dat eens in de vijf jaar plaatsvindt en waaraan ongeveer 50 landen deelnemen. In het PIRLS-onderzoek worden 9/10-jarige leerlingen aan het eind van groep 6 getoetst op hun leesvaardigheid. Daarnaast worden er verschillende vragenlijsten afgenomen waarmee de achtergrondsituatie van de leerlingen in kaart wordt gebracht (Mullis et al., 2007).

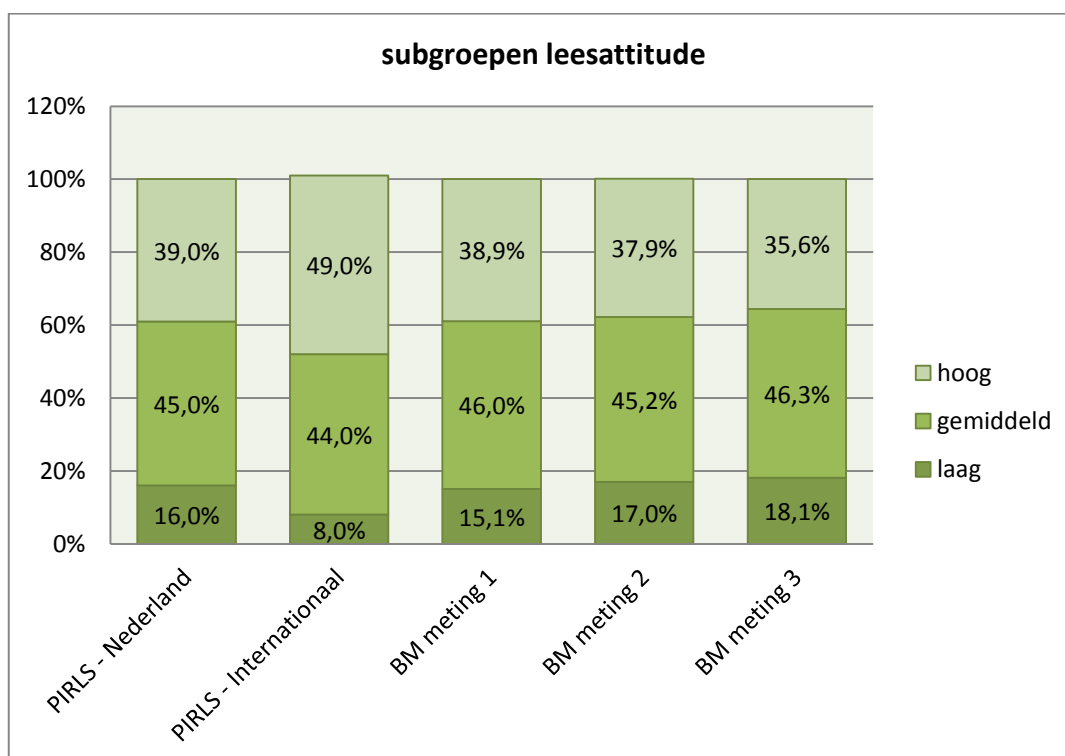
Bij de start van het Boekenmaatjesproject was de rapportage over 2011 nog niet gereed, waardoor we ons gebaseerd hebben op de gehanteerde vragenlijst in 2006. Hieronder worden de vijf onderdelen waarop we vergelijkingen gemaakt hebben puntsgewijs besproken.

A. Leesattitude

In het PIRLS-onderzoek worden leerlingen op basis van hun leesattitudescore (zie p. 42) onderverdeeld in drie groepen. Leerlingen met een gemiddelde score lager dan 2 vallen in de groep leerlingen met een lage leesattitude. Leerlingen met een gemiddelde score hoger dan 3 hebben een hoge leesattitude. De overige leerlingen worden ingedeeld in de groep met een gemiddelde leesattitude.

In figuur 37 is de verdeling over de groepen weergegeven voor de Nederlandse leerlingen die deelnamen aan PIRLS, voor het internationale gemiddelde en voor de drie meetmomenten van Boekenmaatjes.

Figuur 37: verdeling leesattitude over subgroepen PIRLS en Boekenmaatjes



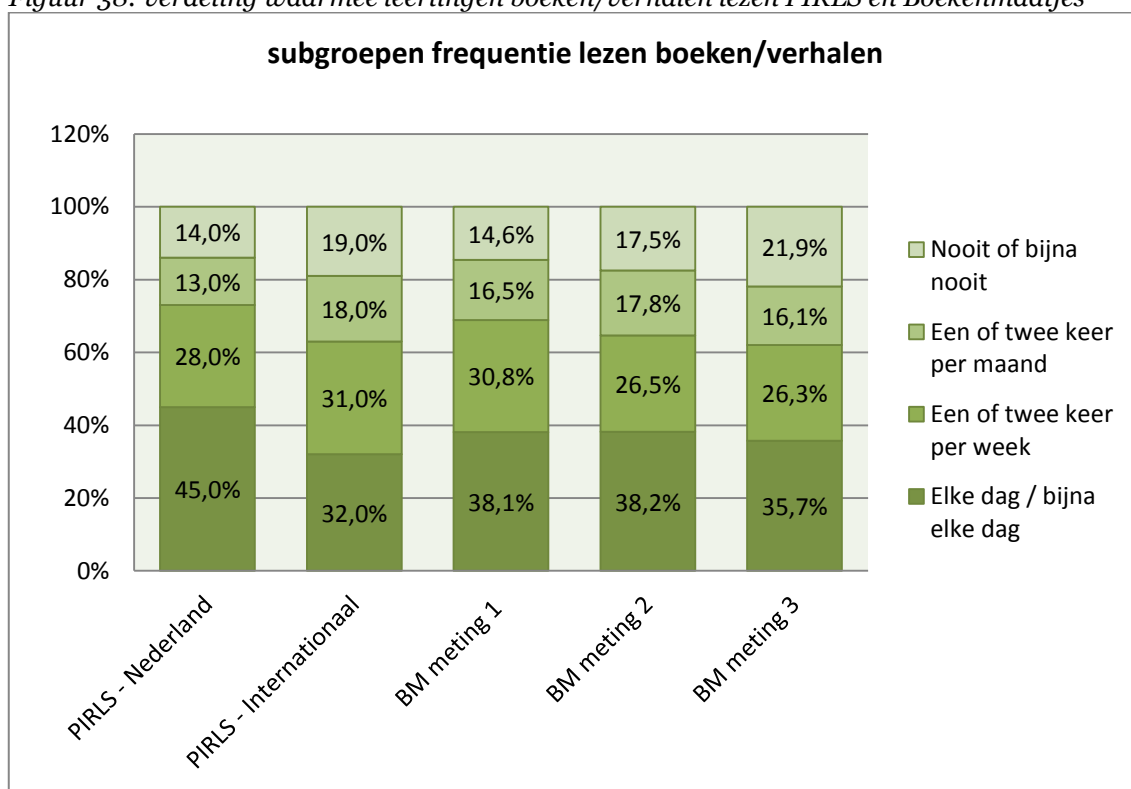
Het PIRLS-onderzoek is afgenomen bij leerlingen van 9/10 jaar aan het einde van groep 6. We zien voor de leesattitude dat het Nederlands gemiddelde bij het PIRLS-onderzoek nagenoeg overeenkomt met de eerste meting van Boekenmaatjes. 15,1% van de Boekenmaatjesleerlingen valt in de groep met een lage leesattitude, ten opzichte van 16% in het PIRLS-onderzoek. Dit is overigens beduidend hoger dan het internationale gemiddelde van 8%. Ook het percentage leerlingen met een hoge leesattitude is vrijwel gelijk: in de eerste meting van Boekenmaatjes had 38,9% van de leerlingen een hoge leesattitude, vergelijkbaar met het Nederlands gemiddelde van 39% uit het PIRLS-onderzoek. Internationaal is het percentage leerlingen met een hoge leesattitude hoger: 49%.

Tijdens de drie meetmomenten van Boekenmaatjes verandert de subgroepindeling enigszins. Het percentage leerlingen met een lage leesattitude neemt toe van 15,1% tot 18,1% en het percentage leerlingen met een hoge leesattitude daalt van 38,9% naar 35,6%.

B. Frequentie waarmee leerlingen boeken/verhalen lezen

In het PIRLS-onderzoek en in Boekenmaatjes zijn leerlingen bevraagd in hoeverre ze verhalen en leesboeken buiten schooltijd lezen. Leerlingen konden antwoorden op een vierpuntsschaal, waarbij ze konden kiezen uit 'nooit of bijna nooit', 'een of twee keer per maand', 'een of twee keer per week' en 'elke dag of bijna elke dag'.

Figuur 38: verdeling waarmee leerlingen boeken/verhalen lezen PIRLS en Boekenmaatjes



Op meting 1 van Boekenmaatjes geeft 38,1% van de leerlingen aan elke dag of bijna elke dag verhalen of boeken te lezen. Dit is minder dan het Nederlands gemiddelde bij het PIRLS-onderzoek, maar wel meer dan het internationale gemiddelde. Op de tweede meting van Boekenmaatjes (eind groep 7) is dit percentage nagenoeg gelijk, maar begin groep 8 is het percentage verder gedaald naar 35,7%. Het percentage leerlingen dat aangeeft nooit of bijna nooit een boek te lezen is op meting 1 vrijwel gelijk aan het Nederlands gemiddelde bij het PIRLS-onderzoek. Gaandeweg het Boekenmaatjesproject stijgt dit percentage tot 21,9% begin groep 8.

C. Lezen voor informatiedoeleinden

Onder lezen voor informatiedoeleinden wordt het lezen van informatieve teksten als tijdschriften, kranten informatieve boeken en instructies verstaan. In het PIRLS-onderzoek wordt een schaal gehanteerd waarmee in kaart gebracht wordt hoeveel leerlingen lezen voor informatiedoeleinden. Op basis van de 6 vragen die weergegeven zijn in tabel 11 worden leerlingen ingedeeld in vier groepen: leerlingen die nooit of bijna nooit lezen voor informatiedoeleinden, leerlingen die een of twee keer per maand lezen, leerlingen die een of twee keer per week lezen en leerlingen die (bijna) elke dag lezen voor informatiedoeleinden.

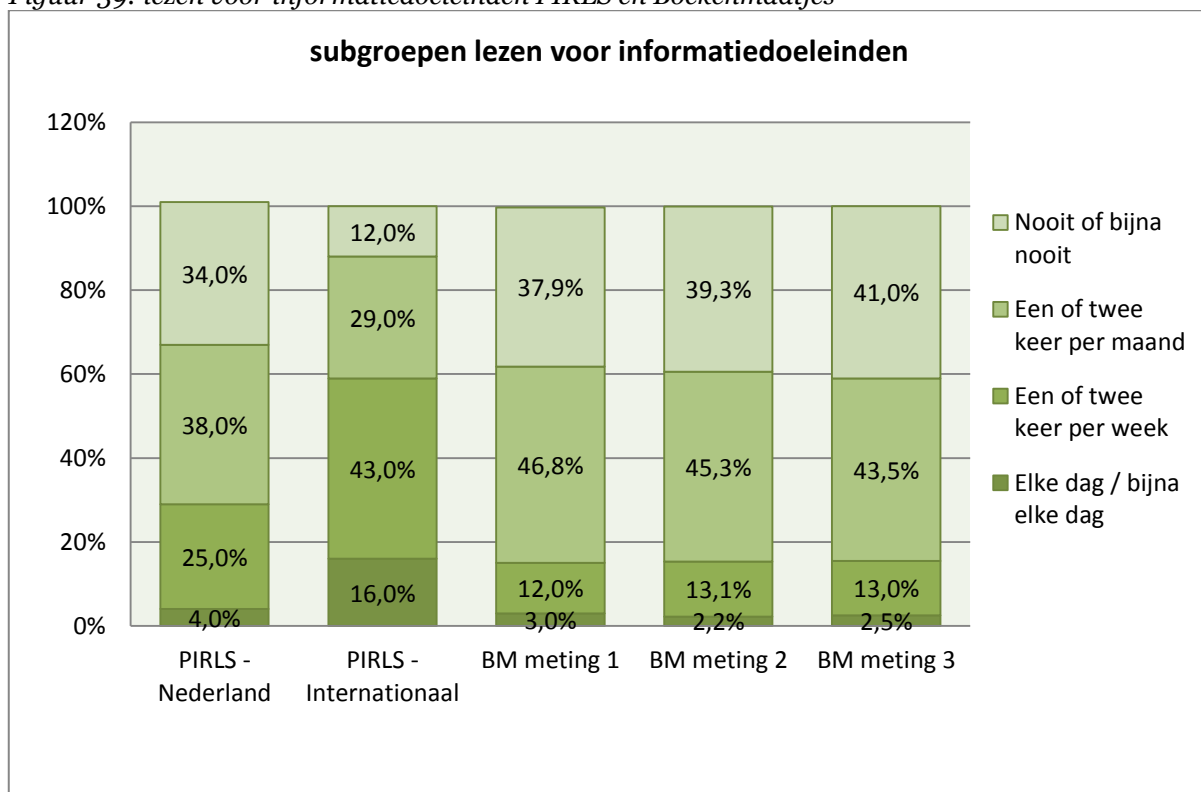
Tabel 11: vragen gebruikt voor Lezen voor informatiedoeleinden

Hoe vaak doe je de volgende dingen buiten schooltijd?

Ik lees om dingen te leren
Ik lees informatieve boeken
Ik lees tijdschriften
Ik lees kranten
Ik lees gebruiksaanwijzingen
Ik lees folders en catalogi

In figuur 39 zijn de verdelingen over de groepen voor zowel de PIRLS-leerlingen als de Boekenmaatjesleerlingen weergegeven.

Figuur 39: lezen voor informatiedoeleinden PIRLS en Boekenmaatjes



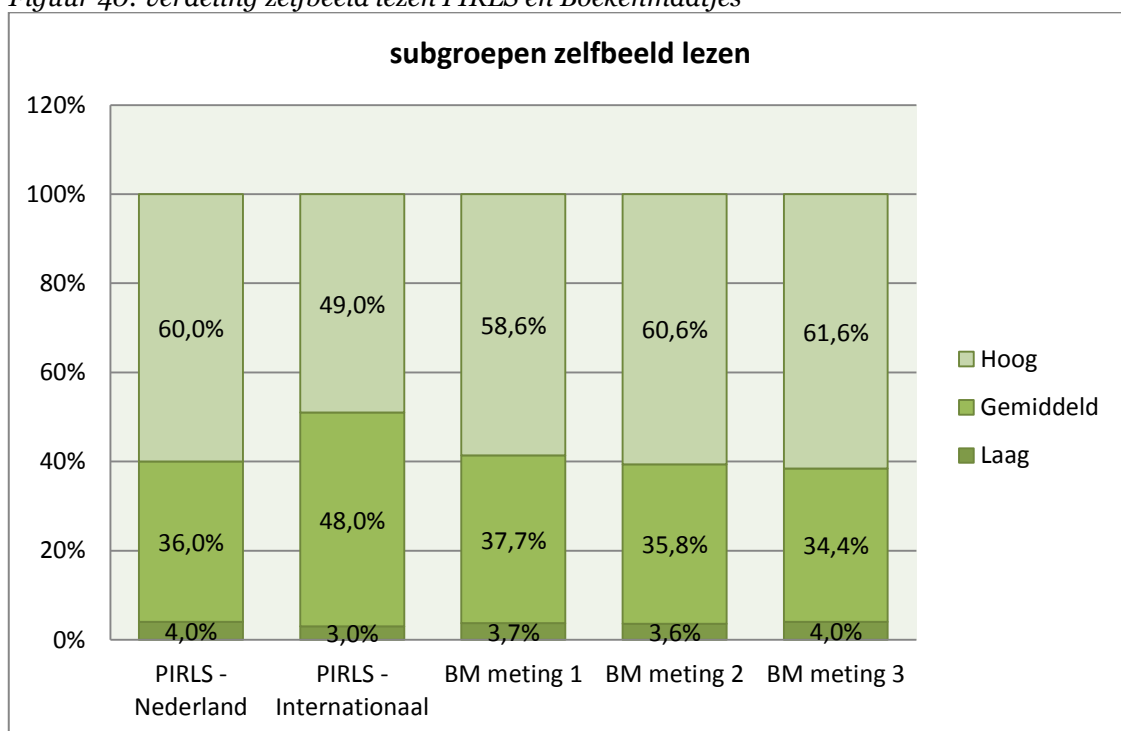
Leerlingen lezen beduidend minder vaak dagelijks voor informatieve doeleinden in vergelijking met het lezen van fictie. Het Nederlandse gemiddelde in het PIRLS-onderzoek bedroeg 4%, het

gemiddelde op de eerste Boekenmaatjesmeting 3%. Dit neemt voor de Boekenmaatjesleerlingen gedurende groep 7 en begin groep 8 af. Tegelijkertijd stijgt het percentage leerlingen dat aangeeft nooit of bijna nooit voor informatiedoeleinden te lezen. De percentage komen steeds verder van het internationale gemiddelde af te liggen.

D. Zelfbeeld lezen

Met een viertal vragen (zie p. 42) is gemeten of leerlingen zichzelf zien als goede of minder goede lezers. Op basis van de gemiddelde score worden leerlingen ingedeeld in drie categorieën: leerlingen met een laag, gemiddeld en hoog zelfbeeld. In figuur 40 is de verdeling van de PIRLS-leerlingen en de Boekenmaatjesleerlingen over deze groepen weergegeven.

Figuur 40: verdeling zelfbeeld lezen PIRLS en Boekenmaatjes

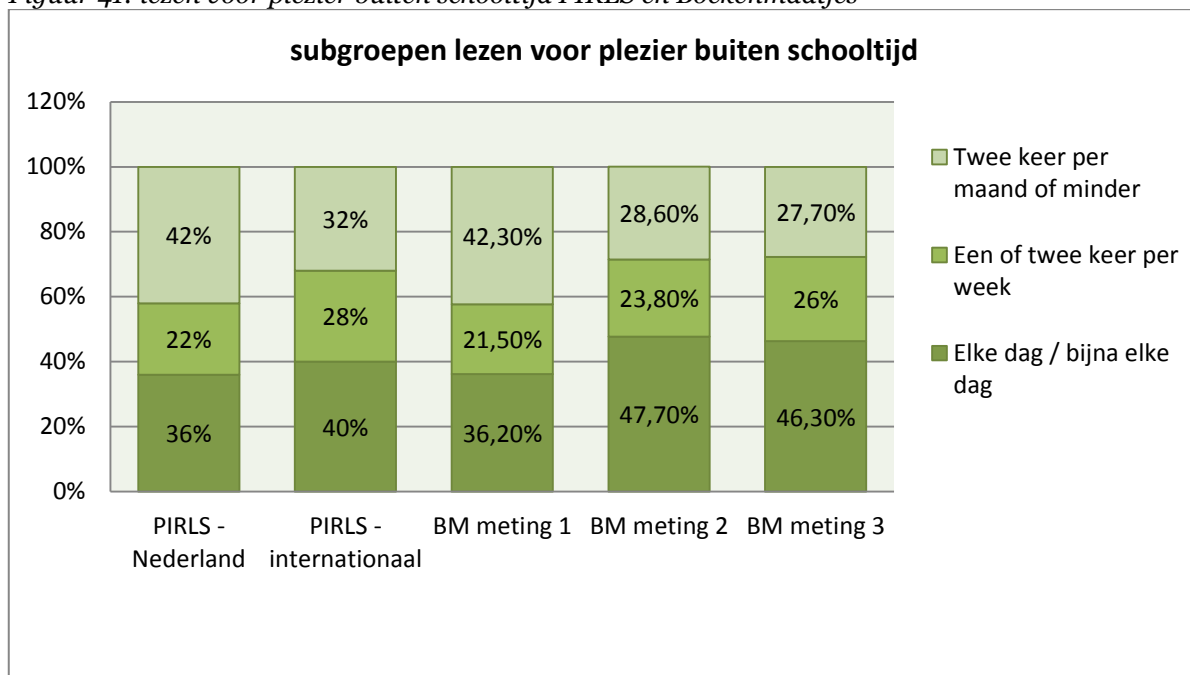


Het percentage leerlingen met een hoog zelfbeeld ligt in Nederland boven het internationale gemiddelde. 60% van de leerlingen uit het PIRLS-onderzoek bevindt zich in de categorie met een hoog zelfbeeld. Het percentage leerlingen in de hoge categorie op de drie meetmomenten van Boekenmaatjes ligt eveneens rond de 60%.

E. Frequentie waarmee leerlingen buiten school voor hun plezier lezen

In het PIRLS-onderzoek en in Boekenmaatjes zijn leerlingen ook bevraagd in hoeverre ze voor hun plezier buiten schooltijd lezen. De resultaten zijn weergegeven in figuur 41.

Figuur 41: lezen voor plezier buiten schooltijd PIRLS en Boekenmaatjes

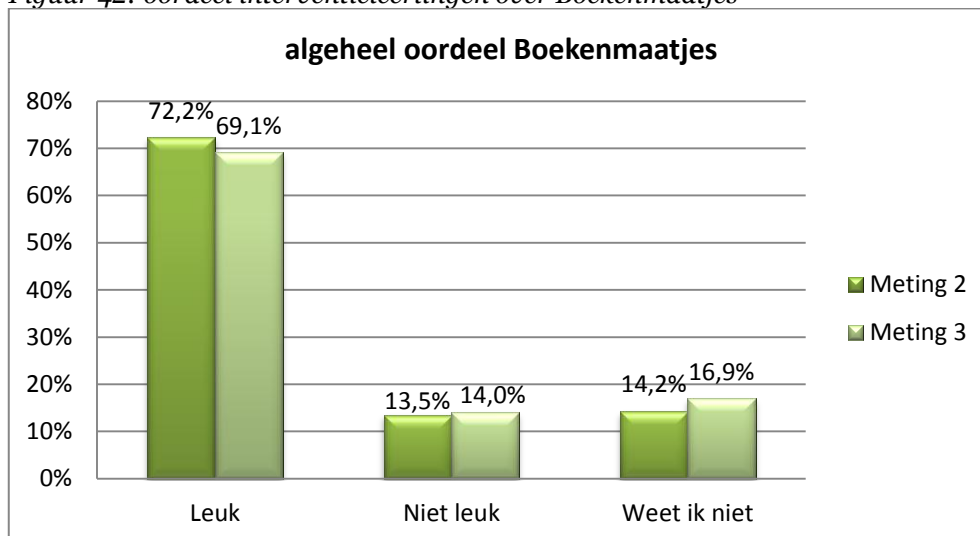


Op de vraag hoe vaak leerlingen voor hun plezier buiten schooltijd lezen zijn de resultaten op de eerste meting van Boekenmaatjes vergelijkbaar met het Nederlands gemiddelde uit het PIRLS-onderzoek. Gaandeweg het Boekenmaatjesproject geven leerlingen aan vaker voor hun plezier thuis te lezen. Dit is opvallend en komt niet overeen met de andere resultaten, die vaak een neerwaartse trend laten zien.

2.5.3.5 Oordeel van leerlingen over Boekenmaatjes

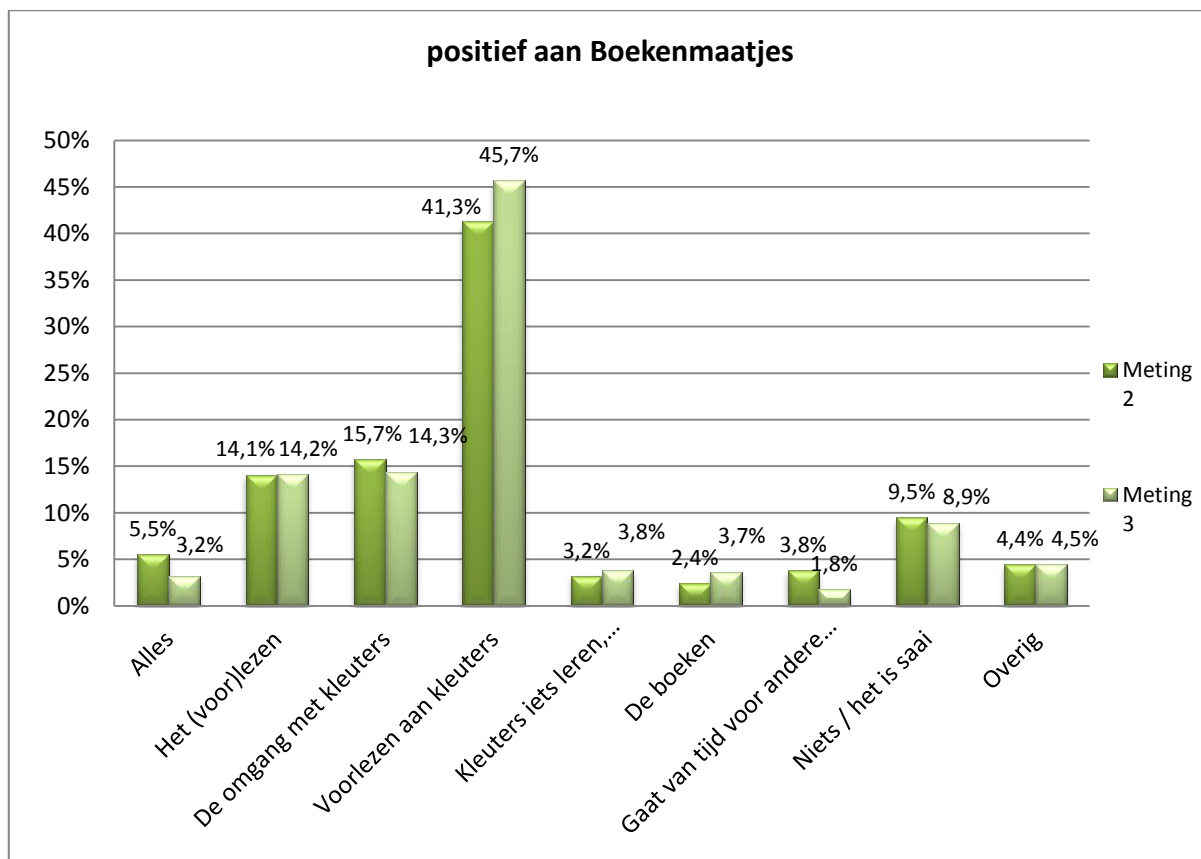
Aan de leerlingen van de interventiescholen is tijdens meting 2 en meting 3 gevraagd wat hun algehele oordeel over het Boekenmaatjesproject was. Zoals te zien in figuur 42, oordeelden leerlingen over het algemeen erg positief. Ongeveer 70% vond het project leuk, tegenover zo'n 14% die aangaf het project niet leuk te vinden. Het percentage leerlingen dat aangaf geen oordeel te hebben, lag op meting 3 iets hoger dan op meting 2 (16,9% om 14,2%), wat verklaarbaar is omdat het project tijdens meting 3 al wat langer afgelopen was.

Figuur 42: oordeel interventieleerlingen over Boekenmaatjes



Er is leerlingen ook gevraagd wat ze leuk, dan wel niet leuk aan Boekenmaatjes vonden. Dit is gedaan in de vorm van twee open vragen, maar voor de analyses zijn de antwoorden van beide vragen teruggebracht naar negen categorieën. In figuur 43 is weergegeven wat leerlingen positief waardeerden aan Boekenmaatjes.

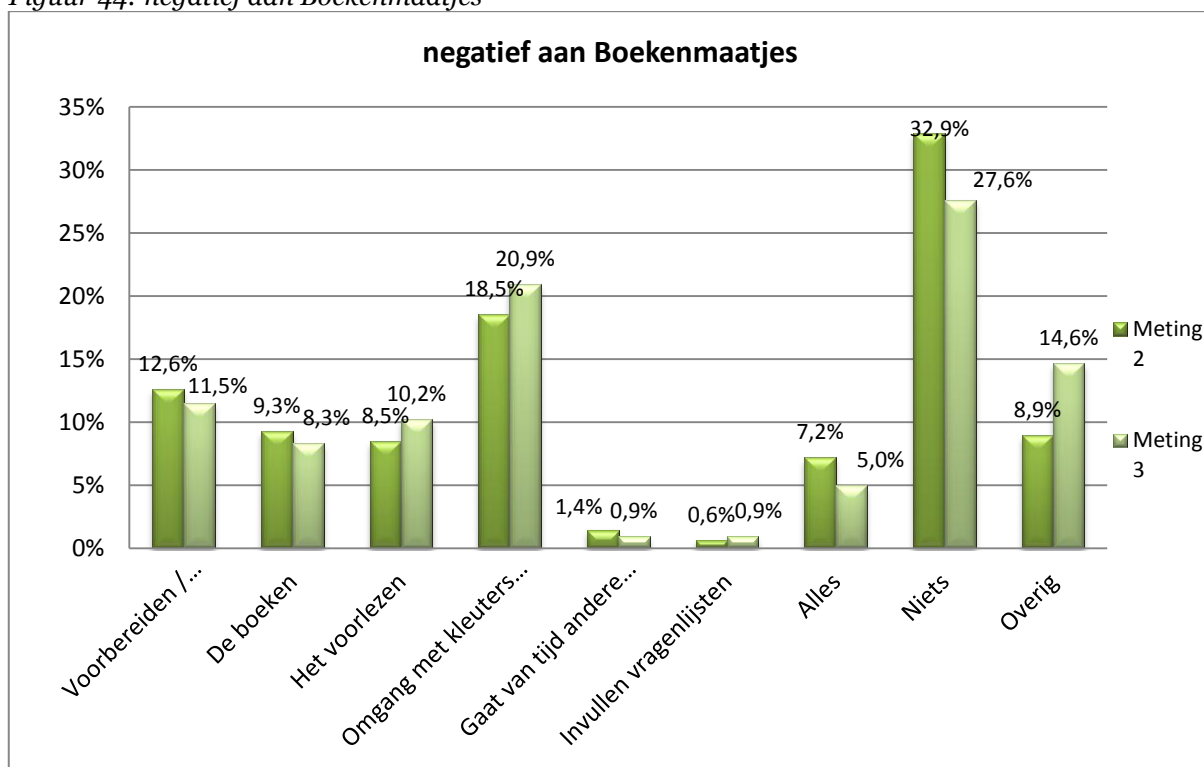
Figuur 43: positief aan Boekenmaatjes



Leerlingen gaven vooral aan dat ze het voorlezen aan kleuters, het voorlezen zelf, of de omgang met kleuters het leukst vonden aan het project. Gezamenlijk betrof dit ruim 70% van alle antwoorden. Ook oordeelden ze positief over de boeken die voorgelezen moesten worden en over het feit dat groep 7 leerlingen iets konden leren aan kleuters. Sommige leerlingen waren pragmatischer en gaven aan dat ze het vooral waardeerden dat de tijd voor Boekenmaatjes afging van de tijd die voor andere zaken uit het lesprogramma gereserveerd was. Voor meting 2 en meting 3 kwamen de antwoordpercentages nagenoeg overeen.

Op de vraag wat kinderen niet leuk vonden aan Boekenmaatjes, antwoordde ruim 30% 'niets'. Zij konden geen negatieve punten noemen. Als kinderen wel wat aangaven, had dit vooral betrekking op de omgang met kleuters, het voorbereiden van de voorleessessies, de boeken en het voorlezen zelf. Leerlingen vonden het lastig wanneer kleuters niet naar hen luisterden. Sommige leerlingen uit groep 7 vonden de prentenboeken te saai of te kinderachtig, of vonden het jammer dat ze niet zelf mochten kiezen welk prentenboek ze voorlezen. Met betrekking tot het voorbereiden van de voorleessessies vonden sommige kinderen het niet leuk om het werkboek in te vullen.

Figuur 44: negatief aan Boekenmaatjes



2.5.4 Samenvatting en conclusies resultaten Leesattitude

Net als bij de sociaal-emotionele competentie van leerlingen en het pestgedrag vinden we ook geen effect van Boekenmaatjes op de (voor)leesattitude van leerlingen. Leerlingen zijn door Boekenmaatjes niet meer gaan voorlezen, worden (thuis) ook niet meer voorgelezen en staan niet positiever tegenover voorlezen. Ook zien we geen effecten op de leesattitude in het algemeen en op het zelfbeeld van leerlingen over hun leescapaciteiten.

Wanneer we de resultaten over tijd bekijken vallen wel een aantal zaken op. Tussen de pre-test (begin groep 7) en de retentiemeting (begin groep 8) worden leerlingen thuis minder voorgelezen. Ook gaan ze zelf minder voorlezen en daalt hun houding ten opzichte van voorlezen. In de vergelijking met de PIRLS-resultaten (eind groep 6) zien we ook dat leerlingen in de laatste jaren van het basisonderwijs dalen in hun leesattitude. Ook de frequentie waarmee kinderen boeken en verhalen lezen of lezen voor informatieve doeleinden daalt. Het is daarbij opvallend dat hun zelfbeeld over lezen wel stijgt. Deze veranderingen over tijd zien we zowel bij de controle- als bij de interventiegroep, waardoor we het effect niet kunnen toeschrijven aan Boekenmaatjes.

Ondanks het feit dat we geen effecten vinden van Boekenmaatjes, oordelen leerlingen wel positief over het project. 70% van de deelnemende leerlingen geeft aan het project leuk te vinden. Met name het voorlezen zelf en de omgang met de kleuters wordt gewaardeerd. Tegelijkertijd geven leerlingen aan het moeilijk te vinden wanneer de kleuter die ze moeten voorlezen niet naar hen wil luisteren.

2.6 Directievragenlijst

Tijdens het project Boekenmaatjes hebben de directeurs van de deelnemende basisscholen een digitale vragenlijst ingevuld met algemene vragen over de school en de leerlingen. Zie tabel 12 voor een overzicht van de relevante resultaten.

Tabel 12: overzicht informatie directievragenlijst

	controle	interventie
aantal leerlingen op school	193	183
aantal leerlingen naar praktijkonderwijs	3,4	2,9
aantal leerlingen naar VMBO	43,8	46,1
aantal leerlingen naar HAVO	30,3	28,1
aantal leerlingen naar VWO	17,8	17,1
aantal leerlingen naar Gymnasium	2,9	4,4
aantal leerlingen op school met een rugzakje	2,7	2,4
% allochtone leerlingen	18	19
aantal leerlingen Nederlands niet eerste taal	23,1	37,4
aantal leerlingen met leerlinggewicht 0,30	8,6	20,2
aantal leerlingen met leerlinggewicht 1,20	11,4	22,3
aantal inwoners plaats school	71.786	97.011
gemiddelde Cito eindscore groep 8	536,5	529,1
geen pestprobleem op school	36,6%	31,0%
gebruik anti-pestprogramma	41,5%	52,4%
aantal kinderen op school met gedrags- of emotionele problemen	12,2	15,2
aantal kinderen van school gestuurd i.v.m. gedrags- of andere problemen	0,38	0,55
gemiddeld aantal leerlingen dat per jaar blijft zitten	2,53	2,95
aantal leerkrachten werkzaam op school	14,5	15,8
aantal aanvullend onderwijspersoneel	2,5	2,6
aantal stagelopers per jaar	6,2	6,3
vertrouwenspersoon aanwezig	92,3%	92,9%
leeftijd jongste leerkracht	26,6	25,2
leeftijd oudste leerkracht	59,6	58,3
gemiddelde leeftijd leerkrachten	42,4	40,8
aantal jaren ervaring leerkrachten	17,7	17,9
aantal jaren leerkracht werkzaam op school	10,9	14,6
aantal jaren directeur werkzaam op school	5,0	6,8

Opvallend is dat de controle en interventiegroep, ondanks randomisatie, verschillen op een aantal belangrijke punten. De interventiescholen hebben een minder gunstig profiel. Er zijn meer leerlingen die Nederlands niet als eerste taal hebben en meer dan twee keer zoveel leerlingen met een leerlinggewicht van 0,30 en 1,20. Ook de gemiddelde Citoscores voor groep 8 liggen aanzienlijk lager in de interventiegroep dan in de controlegroep. In de controlegroep zitten de leerlingen gemiddeld op het niveau van de gemengde theoretische leerweg en HAVO/VWO, terwijl de leerlingen in de interventiegroep gemiddeld 2 niveaus lager zitten, in de

gemengd/theoretische leerweg. Verder lijken er in de interventiegroep meer leerlingen te zijn met gedrags- of andere problemen.

Gezien deze verschillen en de gevonden non-equivalentie tussen de controle- en interventiegroep op de SCOL, lijkt het zinvol om voor dit type onderzoek voor de randomisatie te stratificeren op sociaal-economische status.

2.7 Oudervragenlijst

Voor het project Boekenmaatjes zijn op de drie meetmomenten oudervragenlijsten ingevuld door de leerlingen die meededen aan het project, zowel door ouders van leerlingen in de controle als in de interventiegroep.

Bij meting 1 is de oudervragenlijst ingevuld door de ouders van groep 7, bij meting 2 is deze ingevuld door ouders van de leerlingen van groep 1-2, en bij meting 3 wederom door de ouders van leerlingen van groep 8 (bij meting 1 groep 7).

De oudervragenlijst is ontwikkeld voor Boekenmaatjes en is bedoeld om informatie te krijgen over de gezinssituatie en achtergrond van de leerlingen, en over de leescultuur binnen het gezin. De vragenlijst bevat bijvoorbeeld vragen over de taal die thuis wordt gesproken, het aantal boeken dat er in huis is, of de leerlingen naar de bibliotheek gaan, en vragen over de achtergrond van de ouders. Tabel 13 geeft een overzicht van de resultaten van de oudervragenlijst in groep 7/8.

Tabel 13: overzicht resultaten oudervragenlijst (groep 7 - 8 , meting 1 en 3)

	controle	interventie
spreekt thuis geen Nederlands	2,6%	2,2%
aantal kinderen (gemiddeld)	2,5	2,5
meting 1 kind uit groep 7 wordt thuis 1 x per week of vaker voorgelezen	16,3%	18,1%
meting 3 kind uit groep 8 wordt thuis 1 x per week of vaker voorgelezen	16,5%	21,5%
meting 1 kind uit groep 7 vindt worden voorgelezen leuk	35,9%	32,7%
meting 3 kind uit groep 8 vindt voorgelezen worden leuk	31,2%	35,1%
ouder vindt voorlezen niet leuk	5,7%	6,0%
minder dan tien kinderboeken in huis	9,1%	12,5%
ouder vindt lezen leuk	91,7%	87,7%
ouder leest geen boeken	6,7%	12,0%
kind in groep 7 is lid van de bibliotheek	92,3%	96,2%
meting 1 kind uit groep 7 leent 1 keer per maand of vaker	70,3%	66,1%
meting 3 kind uit groep 8 leent 1 keer per maand of vaker	64,7%	59,2%
geboorteland ouder 1 Nederland	82,8%	84,9%
geboorteland ouder 2 Nederland	83,0%	83,9%
opleiding ouder 1 alleen lager onderwijs	2,5%	2,7%
opleiding ouder 1 alleen voortgezet onderwijs	24,8%	31,8%
opleiding ouder 1 MBO	32,1%	32,0%
opleiding ouder 1 HBO of WO	35,4%	28,5%
opleiding ouder 2 alleen lager onderwijs	2,9%	3,5%
opleiding ouder 2 alleen voortgezet onderwijs	27,8%	31,5%
opleiding ouder 2 MBO	30,6%	29,4%
opleiding ouder 2 HBO of WO	34,9%	32,9%
ouder getrouwd of samenwonend	88,9%	88,7%
leeftijd ouder 1	41,16	41,21
leeftijd ouder 2	43,39	43,14
Meting 3		
kind heeft meer interesse in voorlezen sinds Boekenmaatjes	n.v.t.	30,6%
kind praat thuis over Boekenmaatjes boeken	n.v.t.	42,4%

Tabel 14 geeft een overzicht van de resultaten van de oudervragenlijst in groep 1/2.

Tabel 14: overzicht resultaten oudervragenlijst (meting 2, groep 1-2)

	controle	interventie
spreekt thuis Nederlands	95,1%	96,0%
gemiddeld aantal kinderen	2,4	2,5
is (een beetje) op de hoogte van Boekenmaatjes	n.v.t.	75,1%
kind heeft meer interesse in voorlezen sinds Boekenmaatjes	n.v.t.	21,8%
kind praat thuis over Boekenmaatjes	n.v.t.	29,1%
kind wordt thuis door een van de ouders voorgelezen	95,0%	95,4%
lezen voor in het Nederlands	98,0%	98,5%
leest 1 keer per week of vaker voor aan kind in groep 1/2	96,1%	97,0%
kind vindt het leuk om voorgelezen te worden	94,3%	92,2%
ouder vindt voorlezen leuk	80,4%	75,5%
voorlezen duurt meestal 10 minuten of minder	53,2%	51,5%
10 of meer kinderboeken thuis	93,2%	91,9%
ouder vindt lezen leuk	77,0%	76,1%
25 of meer boeken thuis	59,7%	58,9%
ouder leest minder dan 1 keer per maand een boek	43,4%	41,8%
ouder is lid van de bibliotheek	42,8%	51,6%
kind is lid van de bibliotheek	77,7%	79,8%
gaan vaker dan 1 keer per maand met kind uit groep 1/2 naar de bibliotheek	32,2%	32,3%
leent 1 keer per maand of vaker een boek voor kind uit groep 1/2	61,9%	58,7%
ouder 1 is geboren in Nederland	84,5%	85,5%
ouder 2 is geboren in Nederland	75,7%	76,6%
opleiding ouder 1 alleen lager onderwijs	2,9%	3,2%
opleiding ouder 1 alleen voortgezet onderwijs	17,8%	19,4%
opleiding ouder 1 MBO	40,9%	40,6%
opleiding ouder 1 HBO of WO	35,2%	34,5%
opleiding ouder 2 alleen lager onderwijs	3,0%	3,6%
opleiding ouder 2 alleen voortgezet onderwijs	23,6%	23,1%
opleiding ouder 2 MBO	39,2%	3,8%
opleiding ouder 2 HBO of WO	31,0%	33,3%
ouder 1 werkend	62,6%	61,1%
ouder 2 werkend	88,0%	90,0%
% getrouwd / samenwonend	92,0%	92,3%
gemiddelde leeftijd ouder 1	36,6	39,2
gemiddelde leeftijd ouder 2	37,0	39,4

2.8 Leerkrachtenevaluatie groep 1-2 en groep 7

Groep 1-2

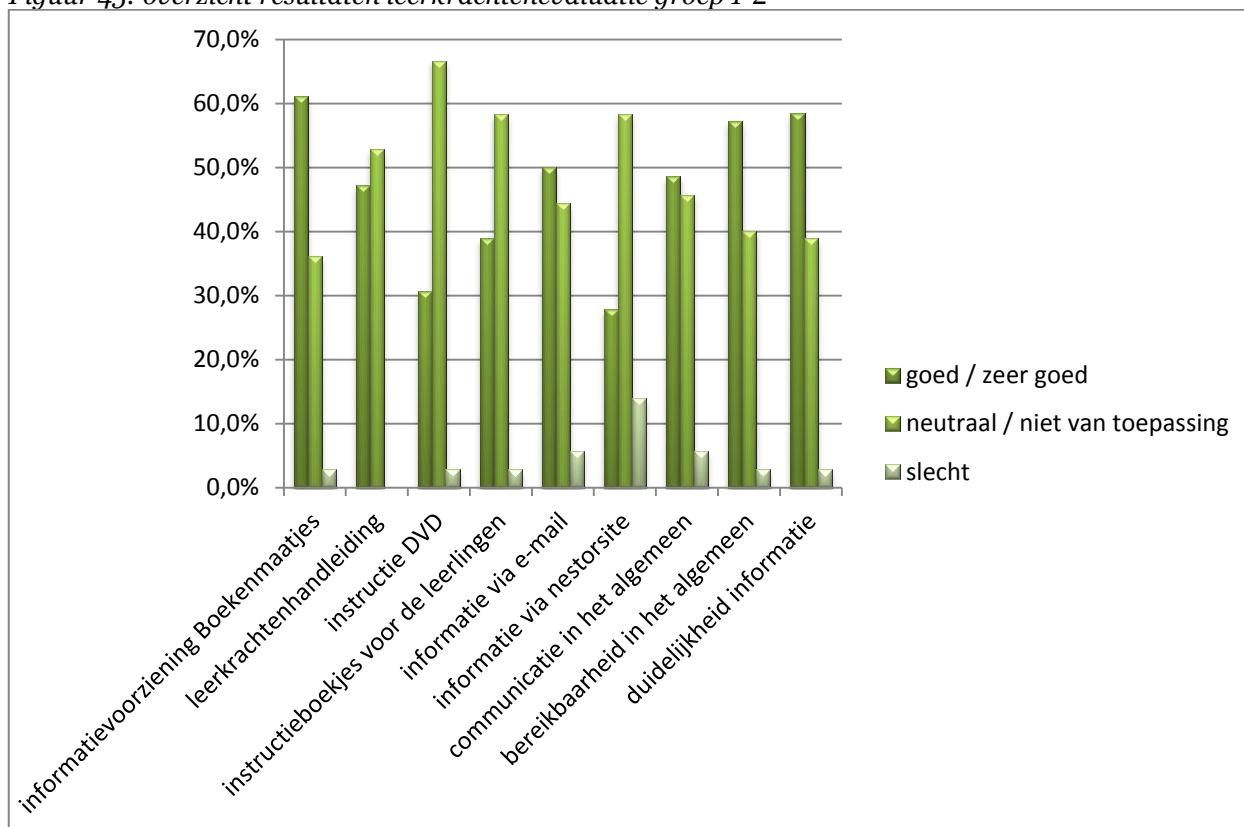
In de interventiescholen hebben de leerkrachten van groep 1-2 een evaluatieformulier over het project Boekenmaatjes gekregen, welke door 36 leerkrachten is ingevuld.

Leerkrachten hebben relatief vaak gekozen voor de antwoordopties “neutraal” of “niet van toepassing” omdat het contact over Boekenmaatjes en de aansturing van het project binnen de school vaak volledig in handen van de leerkracht van groep 7-8 lag. Tabel 15 en figuur 45 geven een overzicht van de resultaten.

Tabel 15: overzicht resultaten leerkrachtenevaluatie groep 1-2

	goed / zeer goed	neutraal / niet van toepassing	slecht
informatievoorziening Boekenmaatjes	61,1%	36,1%	2,8%
leerkrachtenhandleiding	47,2%	52,8%	0,0%
instructie DVD	30,6%	66,6%	2,8%
instructieboekjes voor de leerlingen	38,9%	58,3%	2,8%
informatie via e-mail	50,0%	44,4%	5,6%
informatie via nestorsite	27,8%	58,3%	13,9%
communicatie in het algemeen	48,6%	45,7%	5,7%
bereikbaarheid in het algemeen	57,2%	40,0%	2,9%
duidelijkheid informatie	58,4%	38,9%	2,8%

Figuur 45: overzicht resultaten leerkrachtenevaluatie groep 1-2



Uit figuur 45 is op te maken dat leerkrachten in groep 1-2 over het algemeen redelijk tevreden waren over de informatievoorziening van het project. Een aantal leerkrachten gaf aan het

jammer te vinden dat het materiaal soms te laat werd geleverd. Tien leerkrachten van groep 1-2 merkten speciaal op dat leerlingen vaker zelf de leeshoek opzoeken, of de prentenboeken die voor Boekenmaatjes worden gebruikt pakken.

Bijna alle leerkrachten geven aan dat door het project het contact tussen groep 1-2 en groep 7 is verbeterd. Ze geven aan dat het niet alleen om de projectsituatie gaat, maar ook op contact op het schoolplein, in de gang, etc., waarbij leerlingen elkaar herkennen en begroeten, elkaar helpen en samen spelen.

64% van de leerkrachten geeft aan dat ze vinden dat het leesplezier bij de kleuters is toegenomen door het project Boekenmaatjes.

Groep 7

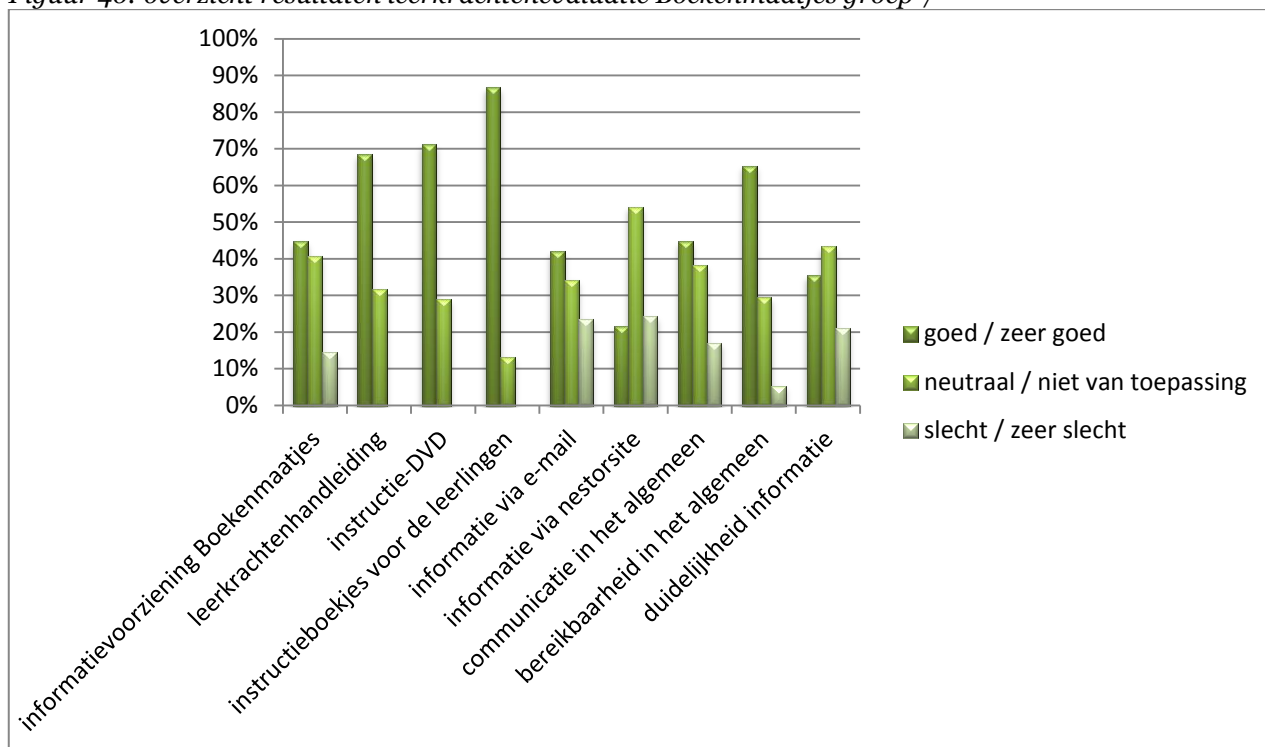
De leerkrachten van groep 7 in zowel de controle als de interventiegroep hebben evaluatieformulieren gekregen voor het project. Aangezien de controlegroep net als de interventiegroep regelmatig vragenlijsten en test heeft ingevuld, was de evaluatie ook voor deze leerkrachten relevant. Alleen vragen over het voorleesproject zelf hebben deze leerkrachten niet beantwoord.

In totaal hebben 76 van de 88 leerkrachten van groep 7 de evaluatievragenlijst ingevuld. Tabel 16 en figuur 46 geven een overzicht van de resultaten.

Tabel 16: overzicht resultaten leerkrachtenevaluatie Boekenmaatjes groep 7

	goed / zeer goed	neutraal / niet van toepassing	slecht / zeer slecht
informatievoorziening			
Boekenmaatjes	44,7%	40,8%	14,5%
leerkrachtenhandleiding	68,4%	31,6%	0,0%
instructie-DVD	71,1%	28,9%	0,0%
instructieboekjes voor de leerlingen	86,8%	13,2%	0,0%
informatie via e-mail	42,1%	34,2%	23,6%
informatie via nestorsite	21,6%	54,1%	24,3%
communicatie in het algemeen	44,8%	38,1%	17,1%
bereikbaarheid in het algemeen	65,3%	29,4%	5,3%
duidelijkheid informatie	35,5%	43,4%	21,0%

Figuur 46: overzicht resultaten leerkrachtenevaluatie Boekenmaatjes groep 7



De leerkrachten van groep 7 waren vooral tevreden over het lesmateriaal en de bereikbaarheid in het algemeen. Ze waren niet altijd tevreden over de duidelijkheid van de informatie en communicatie. Ze gaven aan dat materiaal soms niet of te laat werd geleverd, waardoor ze onder tijdsdruk aan het project moesten werken. Verder gaven ze aan dat het lastig was de digitale tests af te nemen, voornamelijk door inlogproblemen en complexiteit van de instructies.

Ongeveer de helft van de leerkrachten in de interventiegroep geeft aan dat het leesplezier van de leerlingen in groep 7 is toegenomen. Daarnaast merken veel leerkrachten op dat de leerlingen het vooral leuk vinden om de kleuters voor te lezen en met ze om te gaan, maar dat hun eigen leesplezier niet veel lijkt te zijn veranderd.

71% van de leerkrachten en 80% van de leerlingen vond het Pestinstrument handig om mee te werken. 76% van de leerkrachten en 90% van de leerlingen vond de SCOL handig om mee te werken. De rest vond dat niet of wist het niet.

Van de 38 leerkrachten van interventiescholen die het evaluatieformulier hebben ingevuld, zeggen 36 dat het contact tussen groep 7 en groep 1-2 positief is veranderd door Boekenmaatjes. De leerlingen zoeken elkaar vaker op en hebben een band gekregen.

2.9 Conclusies

Geen van de analyses geeft een duidelijk effect van Boekenmaatjes aan op sociaal-emotionele competenties, pestgedrag of leesattitude. Wel lijkt het erop dat aspecten van Boekenmaatjes een positief effect kunnen hebben gehad op het algemene klimaat op school. Op meting 2 zijn de scores op de leerkrachten SCOL van de interventiegroep iets meer gestegen richting die van de controlegroep, veel leerkrachten geven op de evaluatieformulieren aan dat de interventie positieve effecten heeft gehad op de interactie tussen leerlingen in groep 1-2 en groep 7, en het grootste deel van de leerlingen zelf gaf aan het leuk te vinden met de kleuters om te gaan.

Wat betreft het Pestinstrument heeft Boekenmaatjes geen effect op schoolwelbevinden, maar er is wel een significante verbetering in schoolwelbevinden in zowel de controle- als de interventiegroep. Hetzelfde geldt voor de frequentie waarmee leerlingen worden gepest, deze daalt in beide groepen. Deze effecten vallen echter niet toe te schrijven aan Boekenmaatjes. De manieren waarop leerlingen het meest worden gepest zijn veelal verbaal of psychologisch. De controle- en interventiegroep verschillen niet in de locaties waarop leerlingen worden gepest. Leerlingen worden het meest gepest op het schoolplein en in de klas als de leerkracht er niet is. Er is geen effect van de interventie op de frequentie waarmee leerlingen zelf pesten, maar ook hier daalt de frequentie in beide groepen significant.

Voor leesattitude vinden we ook geen effect van Boekenmaatjes op de (voor)leesattitude van de leerlingen. Wel zijn er enkele algemene tendensen te bespeuren die voor zowel de interventie- als de controleleerlingen gelden. Van begin groep 7 naar begin groep 8 daalt de houding van leerlingen ten opzichte van voorlezen en voorgelezen worden. Ook de frequentie waarmee leerlingen zelf voorlezen of voorgelezen worden, thuis of op school, daalt. Daarnaast zijn leerlingen minder positief over lezen aan het begin van groep 8 in vergelijking met begin groep 7. Opvallend is dat het zelfbeeld van leerlingen over hun leescapaciteiten juist lijkt te stijgen.

Hoewel we geen directe effecten vinden van Boekenmaatjes oordelen de deelnemende leerlingen en leerkrachten wel positief over het project. Leerlingen vinden het leuk om voor te lezen aan de peuters en leerkrachten geven aan dat de onderlinge omgang tussen leerlingen uit groep 7 en de kleuters gedurende het project verbetert. Ook het leesplezier van de kleuters neemt toe.

Ondanks deze positieve geluiden, hebben we dus geen effecten kunnen vinden van de interventie. Wel zagen we dat er op verschillende punten in het onderzoek baseline verschillen optraden tussen controle- en interventiegroep, waarbij de controlegroep het over het algemeen wat beter deed dan de interventiegroep. Voor deze verschillen konden we wel controleren, maar in vervolgonderzoek zou het beter zijn om deze verschillen op voorhand uit te sluiten. Zoals eerder al aangegeven is de steekproeftrekking gebaseerd op het feit of een school wel of niet gebruikmaakte van een tutorleesprogramma. Sociaal-economische status is buiten beschouwing gebleven. In vervolgonderzoek is het belangrijk om dit aspect ook mee te nemen in de randomisatie.

2.10 Referenties

Huizingh, E. (2002). *Inleiding SPSS 11.0 voor Windows en Data Entry*. Schoonhoven Academic Service.

Joosten, F., Heggeler, M. t., & Pot, L. (2009). *Gebruikershandleiding SCOL sociale competentie observatie lijst primair onderwijs*. Rotterdam: CED-groep, Rovict, Kwintessens.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 International Report: Progress in International Reading Literacy Study* (2006th ed.). Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center.

2.11 Outputparameters

In deze paragraaf geven we een overzicht van presentaties, workshops en publicaties over het onderzoeksproject. Ook geven we weer welk materiaal er ontwikkeld is in het kader van dit project.

Presentaties / workshops

Boersma, L., Grave, G., Hemmen, N. & Duursma, A.E. (2012). *Verdringt de computer het boek? Leeshouding en vrijetijdsbesteding onder leerlingen op de basisschool*. Posterpresentatie op de Anela studiedag te Lunteren in mei 2012

Meijer, A. (2012). *Effecten van Boekenmaatjes op leesattitude en pesten. Eerste resultaten*. Presentatie Onderwijssummit 13 november 2012

Linthorst, T.R. (2013). *Presentatie opbrengsten Boekenmaatjes*. Presentatie op het Etoc-symposium op 9 oktober 2013.

Publicaties

Duursma, A.E. & Meijer, A. (2012). Digital media use among Preteens in The Netherlands. (in preparation).

Onderwijsmateriaal

Duursma, A.E. & Kwant, A. (2011). *Boekenmaatjes: werkboek leerlingen*. Groningen: Etoc

Duursma, A.E. & Kwant, A. (2011). *Boekenmaatjes: handleiding leerkracht*. Groningen: Etoc

Duursma, A.E. & Kwant, A. (2011). *Boekenmaatjes: instructie-dvd*. Groningen: Etoc

2.12 Implementatie van onderzoeksresultaten

De resultaten van het Boekenmaatjesproject zullen op verschillende manieren geïmplementeerd worden in het onderwijs- en onderzoeksveld. In de eerste plaats heeft een aantal deelnemende scholen inmiddels al aangegeven door te gaan met het tutorleesprogramma vanwege de positieve effecten op de deelnemende klassen. Hun leerlingen waardeerden het voorlezen, dan wel het voorgelezen worden.

Alle deelnemende scholen zijn uitgenodigd voor een afsluitend symposium dat zal plaatsvinden op 9 oktober 2013. Tijdens dit symposium krijgen de scholen te horen wat het onderzoeksproject opgeleverd heeft en is er gelegenheid voor uitwisseling van ervaringen en ideeën. Daarnaast zullen alle scholen in de loop van oktober een laatste editie van de Boekenmaatjesnieuwsbrief ontvangen, waarin de resultaten op papier gepresenteerd worden.

Verder zullen de opbrengsten van het Boekenmaatjesproject op verschillende manieren gedeeld worden met het gehele onderwijsveld. Te denken valt aan artikelen voor tijdschriften die door de leerkrachten gelezen worden, zoals Tijdschrift Taal van de SLO en MeerTaal. Ook zal er gekeken worden of het mogelijk is om te presenteren of een workshop te verzorgen op congressen voor het onderwijsveld. Verder zullen de gegevens van de leesattitude vragenlijst en de oudervragenlijst verder geanalyseerd worden met oog op publicatie in internationale wetenschappelijke tijdschriften.

Het project Boekenmaatjes biedt daarnaast aanknopingspunten voor verder wetenschappelijk onderzoek. Hoewel we in dit onderzoek geen directe effecten gevonden hebben op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen en het pestgedrag, is wel duidelijk geworden dat leerkrachten en leerlingen dit project waarderen. Leerkrachten geven zelf aan dat er tijdens het project wel het een en ander veranderd is in de omgang tussen leerlingen onderling. Het is interessant om vervolgonderzoek op te zetten waarin onderzocht wordt wat die verandering veroorzaakt.

3 Financiële realisatie

3.1 Realisatie van kosten en middelen ten opzichte van oorspronkelijke begroting

3.1.1 Realisatie financiële middelen, uitgesplitst naar:

	2011	Begroot
Scholen		
Personele lasten	€ 2.720	€ 117.920
Materiele lasten	€ 0	€ 0
BTW	€ 517	€ 0
	€ 3.237	€ 117.920
Etoc		
Personele lasten	€ 67.626	€ 68.000
Materiele lasten	€ 61.255	€ 102.126
Overhead	€ 33.813	€ 123.200
BTW	€ 30.911	€ 55.732
	€ 193.605	€ 349.058
Totale kosten 2011	€ 196.842	€ 466.978

	2012	Begroot
Scholen		
Personele lasten	€ 204.480	€ 172.800
Materiele lasten	€ 0	€ 0
BTW	€ 41.405	€ 0
	€ 245.885	€ 172.800
Etoc		
Personele lasten	€ 99.445	€ 62.000
Materiele lasten	€ 11.520	€ 18.782
Overhead	€ 49.723	€ 124.000
BTW	€ 31.203	€ 38.908
	€ 191.891	€ 243.690
Totale kosten 2012	€ 437.776	€ 416.490

	2013	Begroot
Scholen		
Personele lasten	€ 47.760	€ 0
Materiele lasten	€ 0	€ 0
BTW	€ 10.030	€ 0
	€ 57.790	€ 0
Etoc		
Personele lasten	€ 50.551	€ 29.600
Materiele lasten	€ 13.397	€ 6.723
Overhead	€ 25.275	€ 59.200
BTW	€ 18.736	€ 18.149
	€ 107.959	€ 113.672
Totale kosten 2013	€ 165.749	€ 113.672

	2011-2013	Begroot
Totale kosten 2011-2013	€ 800.367	€ 977.140

3.1.2 indien wijzigingen of opvallende zaken: toelichten

Ten opzichte van de oorspronkelijke begroting zijn met name de lagere kosten voor de scholen opvallend, de eerste meting viel alleen al € 40.000 goedkoper uit, doordat er minder scholen waren die de toegezegde medewerking ook daadwerkelijk konden verlenen. Daarnaast is er mede door personele aangelegenheden bij het ETOC uiteindelijk ander personeel ingezet, met een beduidend lagere kostprijs per uur. Door de inzet van lager kwalificeert personeel bleek echter dat de benodigde uren voor het goed vervullen van de opdracht toe zijn genomen.

Bijlage 1: leerkrachten SCOL

1. Houdt zich aan een afspraak.
2. Biedt excuses aan als hij/zij onaardig heeft gedaan tegen een ander.
3. Luistert bij een ruzie naar de ander.
4. Neemt gemakkelijk een beslissing.
5. Praat erover wanneer hem/haar iets naars is overkomen.
6. Maakt een taak af.
7. Houdt rekening met de gevoeligheden van een ander.
8. Vertelt iets in de groep.
9. Maakt een grapje.
10. Verzint een oplossing bij een ruzie.
11. Praat met een medeleerling over iets wat ze samen hebben meegemaakt.
12. Zegt 'nee' als hij/zij iets niet wil.
13. Helpt een ander.
14. Draagt ideeën aan in een gezamenlijke activiteit.
15. Gaat bij een ruzie in op wat de ander zegt.
16. Treedt ontspannen op voor de groep.
17. Volgt bij een taak de aanwijzingen van de leerkracht op.
18. Komt uit voor een keuze die afwijkt van die van anderen.
19. Zegt iets aardigs tegen een ander.
20. Spreekt een ander er op aan als deze zich niet aan een afspraak houdt.
21. Zet door als een taak niet direct lukt.
22. Vraagt iets aan een ander die hij/zij niet zo goed kent.
23. Denkt na voor hij/zij iets doet.
24. Overlegt over de aanpak van een gezamenlijke activiteit.
25. Zegt het de ander als deze onaardig tegen hem/haar doet.
26. Vraagt een ander om hulp.

Bijlage 2: leerlingen SCOL

1. Als ik iets afspreek met een ander, doe ik dat ook.
2. Als ik iets onaardigs heb gedaan, zeg ik 'sorry'.
3. Als ik met iemand ruzie heb, luister ik wel naar wat de ander zegt.
4. Ik beslis makkelijk wat ik wil.
5. Als ik iets naars meemaak, praat ik daar wel over.
6. Als ik een taak krijg, maak ik hem af.
7. Als iemand verdrietig is of iets niet kan, houd ik daar rekening mee.
8. Ik zeg uit mezelf iets in de groep.
9. Ik maak een grapje (niet om iemand voor gek te zetten).
10. Als ik ruzie heb, verzin ik een oplossing.
11. Ik praat met een andere leerling over wat we samen hebben meegemaakt.
12. Als ik iets niet wil, zeg ik 'nee'.
13. Ik help een ander.
14. Als ik samen met andere leerlingen een taak moet doen, vertel ik mijn ideeën.
15. Als ik ruzie heb met iemand, ga ik in op wat hij of zij zegt. (ingaan op = verder praten over wat hij of zij zegt)
16. Als ik iets aan de groep vertel of laat zien, ben ik ontspannen.
17. Als ik een opdracht moet doen, doe ik het zoals de leerkracht het heeft uitgelegd.
18. Als ik iets anders kies dan de anderen, zeg ik dat.
19. Ik zeg iets aardigs tegen een ander.
20. Als iemand zich niet aan een afspraak houdt, zeg ik daar iets van.
21. Als een taak niet meteen lukt, probeer ik het nog een keer.
22. Ik vraag iets aan iemand, ook al ken ik die niet zo goed.
23. Voordat ik iets doe, denk ik eerst na.
24. Als ik samen met andere leerlingen iets moet doen, overleg ik eerst hoe we eraan gaan werken.
25. Als iemand onaardig tegen me doet, zeg ik daar iets van.
26. Als ik hulp nodig heb, vraag ik dat.

Bijlage 3: individuele items schoolwelbevinden

1. Op school vind ik het leuk.
2. Leren vind ik leuk.
3. De sfeer in de klas is goed.
4. Ik voel me veilig op school.
5. Ik vind het leuk om naar school te gaan.
6. Ik wil graag veel nieuwe dingen weten en leren.
7. Het is in onze klas normaal om elkaar te helpen.
8. Ik ben tevreden met de sfeer op school.
9. Op school hoor ik erbij zoals ik ben.
10. Volgens mij doe ik het goed op school.
11. Ik voel me op mijn gemak in de klas.
12. Ook kinderen die anders zijn dan anderen horen er bij op school.
13. Ik word gerespecteerd op school.
14. Ik ben blij als ik op school ben.
15. Ik denk dat ik een slimme leerling ben.
16. Ik kan mijn aandacht goed bij mijn werk houden.
17. Ik ben één van de beste kinderen van mijn groep.
18. Ik kan zelfstandig werken, zonder dat ik steeds aanwijzingen krijg.
19. Ik krijg de vrijheid om mijn opdrachten voor school uit te voeren zoals ik dat wil.

Bijlage 4: overzicht individuele items type gepest worden

1. Ik ben gepest doordat ik werd uitgescholden, belachelijk gemaakt, of uitgelachen.
2. Ik ben gepest doordat ik ergens niet aan mee mocht doen, anderen mij negeerden, of over mij hebben geroddeld.
3. Ik ben gepest doordat ik werd geschopt, geduwd, geslagen of bespuugd.
4. Ik ben gepest doordat anderen leugens over mij hebben verteld of ervoor zorgden dat andere kinderen mij niet meer leuk vinden.
5. Ik ben gepest doordat geld of andere spullen van mij werden afgepakt of kapot gemaakt.
6. Ik ben gepest doordat ik werd bedreigd of dingen moest doen die ik niet wilde doen.
7. Ik ben gepest doordat anderen vervelende dingen zeiden over mijn ras of huidskleur.
8. Ik ben gepest doordat anderen seksueel getinte opmerkingen over mij maakten.
9. Ik ben gepest doordat ik op het Internet of via de telefoon werd lastig gevallen met vervelende berichten of plaatjes.
10. Ik ben op een andere manier gepest.

Bijlage 5: overzicht individuele items type zelf pesten

1. Ik heb gepest door anderen uit te schelden, belachelijk te maken, of uit te lachen.
2. Ik heb gepest doordat ik anderen ergens niet aan mee liet doen, heb genegeerd, of over hen heb geroddeld.
3. Ik heb gepest doordat ik anderen heb geschopt, geduwd, geslagen of bespuugd.
4. Ik heb gepest doordat ik leugens over anderen heb verteld of ervoor heb gezorgd dat anderen hen niet meer leuk vinden.
5. Ik heb gepest door geld of andere spullen af te pakken of kapot te maken.
6. Ik heb gepest door anderen te bedreigen of ze dingen te laten doen die ze niet wilden doen.
7. Ik heb gepest door vervelende dingen tegen anderen te zeggen over hun ras of huidskleur.
8. Ik heb gepest door seksueel getinte opmerkingen over anderen te maken.
9. Ik heb gepest op het Internet of de telefoon, door vervelende berichten of plaatjes te plaatsen.
10. Ik heb op een andere manier gepest.

Bijlage 6: overzicht items betreffende de relatie van de leerling met de leerkracht

1. Mijn meester / juf helpt me als er iets is.
2. Mijn meester / juf houdt rekening met mijn gevoelens.
3. Als een ander iets doet in de klas, geeft mijn meester / juf mij de schuld.
4. Mijn meester / juf is tevreden met me zoals ik ben.
5. Mijn meester / juf kan ik echt vertrouwen.
6. Mijn meester / juf vindt het fijn als ik hem/haar help.
7. Mijn meester / juf geeft mij vaker straf dan andere kinderen.
8. Mijn meester / juf vindt dat ik anderen goed kan helpen.
9. Mijn meester / juf vindt dat ik goed kan leren.
10. Mijn meester / juf vindt dat ik goed voor mezelf kan zorgen.
11. Mijn meester / juf vindt dat ik me goed gedraag.
12. Mijn meester / juf vindt me aardig.
13. Mijn meester / juf vindt mij een van de leukste leerlingen van de klas.
14. Onze meester / juf helpt ons als er ruzies zijn.
15. Mijn meester / juf is duidelijk over wat er wel en niet mag in de klas.
16. Mijn meester / juf kan op een goede manier boos worden.

Bijlage 7: overzicht items (voorlees)attitude

Voorleesfrequentie:

1. Hoe vaak lees je thuis iemand voor?
2. Hoe vaak word je thuis door iemand voorgelezen?
3. Hoe vaak moet je zelf aan kinderen uit andere klassen voorlezen?

Voorleesattitude:

4. Vind je het leuk als iemand jou voorleest?
5. Vind je het leuk als de meester of juf voorleest aan jouw klas?
6. Vind je het leuk om iemand anders voor te lezen?

Leesattitude:

Wat vind je van lezen? Geef aan hoeveel je het met de volgende uitspraken eens bent.

7. Ik lees alleen als het moet.
8. Ik praat graag met anderen over boeken.
9. Ik zou het leuk vinden om een boek cadeau te krijgen.
10. Ik vind lezen saai.
11. Ik hou van lezen.

Zelfbeeld lezen:

Hoe goed kun je lezen? Geef aan in hoeverre je het met de volgende uitspraken eens bent.

12. Ik vind lezen heel makkelijk.
13. Ik kan minder goed lezen dan mijn klasgenoten.
14. Tijdens het lezen begrijp ik bijna alles wat er staat.
15. Ik lees langzamer dan mijn klasgenoten.

Leesfrequentie:

16. Hoe vaak lees je boeken/verhalen buiten schooltijd?
17. Hoe vaak lees je voor je plezier buiten schooltijd?

Lezen voor informatie:

Hoe vaak doe je de volgende dingen buiten schooltijd?

18. Ik lees om dingen te leren
19. Ik lees informatieve boeken
20. Ik lees tijdschriften
21. Ik lees kranten
22. Ik lees gebruiksaanwijzingen
23. Ik lees folders en catalogi

Oordeel Boekenmaatjes:

24. Wat vind je van het project Boekenmaatjes?
25. Wat vind je leuk aan het project Boekenmaatjes?
26. Wat vind je niet leuk aan het project Boekenmaatjes?